

Studi sulla formazione

ANNO XIV, 2-2011

Firenze University Press
2011

Studi sulla formazione

ISSN 2036-6981 (online)

ANNO XIV, 2-2011

DIRETTORE SCIENTIFICO

Franco Cambi

COMITATO DI DIREZIONE SCIENTIFICA

Flavia Bacchetti, Carmen Betti, Antonio Calvani, Enzo Catarsi, Giulia Di Bello, Paolo Federighi, Carlo Fratini, Giovanni Mari, Alessandro Mariani, Paolo Orefice, Dario Ragazzini, Daniela Sarsini, Leonardo Trisciuzzi, Simonetta Ulivieri, Graziella Vescovini Federici

COMITATO SCIENTIFICO

Luigi Ambrosoli †, Massimo Baldacci, Egle Becchi, Paul Belanger, Franco Bochicchio, Gaetano Bonetta, Lamberto Borghi †, Ernesto Bosna, Mauro Ceruti, Giacomo Cives, Enza Colicchi, Mariagrazia Contini, Carmela Covato, Duccio Demetrio, Rita Fadda, Monica Ferrari, Nando Filograsso, Remo Fornaca, Franco Frabboni, Rosella Frasca, Eliana Frauenfelder, Norberto Galli, Mario Gennari, Antonio Genovese, Angela Giallongo, Epifania Giambalvo, Alberto Granese, Budd Hall, Domenico Izzo †, Peter Jarvis, Cosimo Laneve, Raffaele Laporta †, Lucia Lumbelli, Sira Serenella Macchietti, Maria Rosa Manca, Mario Manno, Alessandro Mariani, Riccardo Massa †, Francesco Mattei, Marielisa Muzi, Carlo Nanni, Fritz Osterwalder, Carlo Pancera, Franca Pinto Minerva, Agata Piromallo Gambardella, Alba Porcheddu, Saverio Santamaita, Luisa Santelli Beccagato, Vincenzo Sarracino, Raffaella Semeraro, Nicola Siciliani de Cumis, Giuseppe Spadafora, Francesco Susi, Giuseppe Trebisacce, Franco Trequadrini, Maria Venuti †, Carla Xodo Cegolon

COORDINATORI DI SEGRETERIA

Rossella Certini, Cosimo Di Bari

REDAZIONE

Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi

Facoltà di Scienze della Formazione Via Laura 48 – 50121 Firenze (tel. 055.2756188 – fax 055.2756134)

E-mail: cambi@unifi.it; rossella.certini@unifi.it

La rivista è presente on line ai seguenti indirizzi: <http://www.fupress.com/sf> e www.scform.unifi.it/studisullaformazione

I contributi pubblicati sono, sempre, preventivamente valutati da un comitato di esperti interni ed esterni.

ABBONAMENTI 2011

Italia € 45,00

Esteri € 55,00

Licosa Libreria Commissionaria Sansoni Spa

Via Duca di Calabria 1/1 50125 Firenze

Telefono: 055 6483201; Fax: 055 641257

Email: laura.mori@licosa.com

© 2011 Firenze University Press

Printed in Italy

INDICE

Editoriale	5
Dossier. Religione e formazione oggi	
FRANCO CAMBI, <i>La religione nella formazione: un paradigma plurale. E attuale?</i>	7
ENZA COLICCHI, <i>Fede religiosa versus pluralismo: un intervento educativo</i>	19
MARIO GENNARI, <i>Oltre l'Aforisma 125. Religione e religiosità nella formazione dell'uomo</i>	39
FRANCESCO MATTEI, <i>Etsi Deus non daretur. Quale uso nel discorso pedagogico?</i>	47
CARLO NANNI, <i>La religione una risorsa formativa?</i>	59
Articoli	
DANIELA SARSINI, <i>Sull'infanzia: itinerario di alcuni testi esemplari</i>	75
SILVIA GUETTA, <i>The intercultural dialogue through the Community of practice</i>	83
TOMMASO FRATINI, <i>Emarginazione e integrazione sociale: considerazioni cliniche</i>	91
PIETRO MALTESE, <i>Lettture gramsciane di Giuseppe Lombardo Radice (II parte)</i>	103
LIVIA ROMANO, <i>La cura di sé come pratica educativa: le radici ellenistiche</i>	119
LAURA VANNI, <i>La corte come istituzione educativa: la formazione del cortigiano</i>	127
FEDERICO ZANNONI, <i>Figlie di immigrati e scrittrici: occhi adulti per volgersi al passato</i>	143
FRANCO CAMBI, <i>Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia</i>	149
FRANCO CAMBI, <i>Réflexions sur Giulio Preti (1911-1972)</i>	173
Osservatorio (di FRANCO CAMBI)	
<i>Sulla religione, oggi</i>	175

Recensioni

ENZA COLICCHI, <i>Dell'intenzione in educazione</i> , Napoli, Loffredi 2011, di Franco Cambi	181
ANTONIO ERBETTA, <i>L'educazione come esperienza vissuta</i> , Como-Pavia, Ibis, 2011, di Franco Cambi	182
ANNA LAZZARINI, <i>Polis in fabula</i> , Palermo, Sellerio, 2011, di Franco Cambi	184
LUCIA MARTINIELLO (A CURA DI), <i>L'infanzia in una stagione di crisi</i> , Napoli, Guida, 2011, di Daniela Sarsini	185
GIULIANO MINICHELLO, <i>Il principio imperfezione</i> , San Cesario di Lecce, Pensa Editore, 2011, di Giovanni U. Cavallera	186
RUGGERO D'ALESSANDRO, <i>La comunità possibile</i> , Milano, Mimesis, 2011, di Agnese Della Bianchina	188
PAOLO FERRI, <i>Nativi digitali</i> , Milano, Mondadori, 2011, di Cosimo Di Bari	191
Libri e riviste ricevuti	195
Abstract	197
I collaboratori di questo numero	201
Norme redazionali per i collaboratori della rivista	203

EDITORIALE

Con gli ultimi due fascicoli la rivista “Studi sulla formazione” ha cambiato volto. Dopo quattordici anni. E lo ha fatto per ragioni di mutato clima accademico e culturale, come pure per ragioni “private”, per dir così. Le prime ragioni vertono sulla scarsa capacità di resistenza che, fin qui, la pedagogia teorica e storica (i settori MPED01 e MPED02 dei raggruppamenti accademici) ha avuto davanti all’invadenza dei “didattici”, degli “ingegneri e tecnologi”, degli “sperimentalisti” che hanno deciso, in accordo coi modelli culturali più attuali, di essere *tutta* la pedagogia. Sì, è vero, la resistenza ha, forse, in questa congiuntura un ruolo più forte di ieri. E la rivista ha fatto, fin qui, la sua parte. Con quali effetti? Sì di testimonianza, di proiezione anche, talvolta esemplare, di *memento*, appunto. Ma non si è andati contro i vari specialisti, no. Si sono solo affiancati con una riflessione critica costante. Come deve essere. Sempre.

Le ragioni “private” sono legate al passaggio on line della rivista stessa: e sono ragioni economiche soprattutto, ma anche strategiche, relative alla valutazione ufficiale dei “prodotti”.

Il bilancio che, di questi quattordici anni, si può trarre è, alla fine, positivo per i problemi trattati, per il metodo (plurale e critico) con cui li si è affrontati, per la molteplicità di voci accolte e per il ruolo di ragguaglio (e vaglio), ancora critico, che la rivista ha svolto. La direzione è stata lieta di averle dato corpo e voce. E ringrazia tutti coloro che hanno, a vario titolo, partecipato all’... avventura.

Ora tale avventura potrà riprendere (dal 2012) anche con altre mani, sperando che insieme si tenga ferma la barra al “resistere” e alla tutela della “complessità” (e criticità) della pedagogia: questo sapere dell’uomo-per-l’-uomo che è, alla fine, il più *alto*, il più *complesso*, il più (sempre) *attuale* settore di quel Mondo 3 caro a Popper e in cui come intellettuali-ricercatori dobbiamo, sempre con più forza critica e progettuale, continuare ad abitare da *protagonisti*. Come ci impone la disciplina (il sapere) stesso che esercitiamo.

Anche il presente fascicolo della rivista offre, ancora, quella visione plurale e problematica della pedagogia che è stato il suo *identikit* già originario e che speriamo di aver tutelato in questo non breve cammino. Il Dossier è dedicato alla religione nella formazione, toccando un tema aperto (e sempre) dell’edu-

care, anche sul fronte laico. Gli articoli toccano, come sempre, problemi vari – ma densi, attuali e significativi – della ricerca pedagogica, indandoli come contributi da segnalare per ragioni tematiche e di metodo al tempo stesso.

La direzione

DOSSIER

RELIGIONE E FORMAZIONE OGGI

La religione nella formazione: un paradigma plurale. E attuale?

Franco Cambi

1. La cultura e le sue forme simboliche

La “cultura”, così come viene a costituirsi nella svolta del Neolitico, con la nascita dell’*Homo sapiens sapiens* (e *habilis* e *loquens*), dopo la conquista sì del gesto ma anche della parola, conseguenti alla posizione dell’*Homo erectus*, prende corpo, via via, come insieme di simboli, di linguaggi, di strutture (operative, discorsive, segniche), e come sintomo di un sempre più complesso rapporto col Mondo. Mondo che si ridecrive attraverso il conoscere e la simbolizzazione umana. Attraverso le tecniche e attraverso i miti e le fiabe: “mezzi” che rendono l’ *Homo* padrone del reale e, in questo rapporto biunivoco, capace di dar vita al *proprio* Mondo. A quel “Mondo 3” di cui ha parlato Popper. La Porta Grande di tale avvento è il linguaggio, con la sua capacità ostensiva e narrativa e con il suo stesso *iter* evolutivo: da comunicativo a narrativo, a logico; dall’oralità alla scrittura, alla tecnicizzazione delle scritture, sviluppate nelle loro diverse tipologie.

Il percorso evolutivo dell’*Homo sapiens* è, oggi, ben conosciuto e ben sottolineato da numerosi studi antropologici. Come ben conosciamo l’evolversi della tipologia dei “segni” che darà un *corpus* alla cultura nella sua ricca organizzazione. Quale la vediamo ben raggiunta già nelle Grandi Società Idrauliche. Organizzazione che è articolazione di forme, loro separazione e specificità, ma anche loro concerto dialettico.

Guardando retrospettivamente – e lo si può fare (e lo si è fatto) per via evolucionistica e per via strutturalistica – quel fascio di pratiche simboliche (e linguistiche) si viene a delineare come originario e, fin qui, permanente. Forme simboliche che emergono dal e nel linguaggio, che ne resta la Grande Matrice; se pure un linguaggio non solo verbale, ma gestuale, rituale, iconico, sonoro etc. Forme che lavorano sul simbolo (che è trascrizione di un *uso* del reale, di un *modo* di assimilarlo, mediante il lavoro della mente) sviluppato nel gesto, nella parola, nell’immagine, nella tecnica. Dal gesto nasce il rito, dalla parola la narrazione e il canto, dall’immagine l’arte, dalla tecnica le macchine (pur elementari che esse siano). Tali settori poi si specializzano, si sviluppa-

no in autonomia, riflettono infine su se stessi: con “mente pura” come diceva Vico. Così tra mito e fiaba, musica e tecnica, pittura e architettura e scultura, tra religione, politica e filosofia nasce il “Mondo 3” e si organizza in una *sua* struttura, complessa e specifica. Una struttura di strutture. Un quadro, stabile e dinamico, di forme. Di forme appunto simboliche. Dotate, ciascuna, di un proprio *oggetto*, di un proprio *linguaggio*, di una propria *funzione*. E forme in costante riorganizzazione anche diacronica. In se stesse e nella relazione di ciascuna con le altre. Con tutte.

2. *L'esperienza religiosa storica (e vissuta)*

Un “posto”-chiave (organico e fondante) nel mondo simbolico occupa la religione. Che emerge presso tutti i popoli e sviluppa l'immagine complessa del Mondo stesso, ordinandolo e coordinandolo con i principi del *sacro*, del *trascendente*, del *principio* e poi con le regole stesse del *totem* e del *tabù*, dando inoltre vita a tutta una “teologia” (povera e ingenua o ricca e complessa che sia) di cui il *mito* si fa principio coordinante, appunto. Alla base del religioso; 1) sta un bisogno di sicurezza; 2) sta una visione esplicativa delle origini del reale e delle sue forme; 3) sta una pratica linguistica (e mentale) connessa al narrativo: al dar corpo a storie che, narrando eventi di dei e di eroi (di forze-superiori), tendano una rete esplicativa complessa e articolata su tutto il reale, riportandolo a una visione unitaria.

La religione nasce da questo bisogno esplicativo/narrativo dell'*Homo sapiens* che sposta oltre l'esperienza, il *nostro* fare-esperienza, le radici (come ragioni e come principi originari) stesse del reale, postulando un altro mondo (di dei, di forze, di connessioni tra forze) in modo da irretire tutta la realtà in un universo di simboli metaempirici.

Nella *religio* si dispongono, così, tre elementi strutturali: la spiegazione “ultima” del reale, risalente a principi primi; il bisogno di sicurezza e di senso che il mito e il rito soddisfano; la costruzione di un'appartenenza al gruppo, tramite un fascio di credenze che si pone a matrice (forte e basica) di una (quella) cultura-società. Sono gli elementi che si ritrovano sempre alla base del religioso. Sia nelle religioni “locali” (per così definirle) sia in quelle universali (come ebbe a tematizzare già Max Weber, indicando in Oriente l'induismo, il confucianesimo, il buddismo; in Occidente l'ebraismo, il cristianesimo, l'islamismo; pur colte anche nelle loro assai specifiche differenze). La religione si dispone, quindi, a elemento-basico delle culture. Le attraversa tutte. Le alimenta. Ma anche con le altre forme simboliche entra in contatto e contrasto (in alcuni momenti storici, poi, via via, sempre di più), dando vita a un universo religioso intensamente ricco e dinamico, ma – appunto – anche carico di tensioni e di conflitti. La matrice religiosa della cultura resta, a lungo, molto a lungo, e in parte anche oggi, un elemento-chiave, forse quello primario, poiché tocca aspetti profondi dell'inconscio collettivo e dei bisogni primari della vita umana. E tutto ciò è provato dal ruolo che la religione ha sempre assunto nel divenire storico. In Occidente e non solo.

Guardata, però, dalla parte dell'*anthropos* la religione si presenta come intimamente connessa a quei tre bisogni propri di ogni singolo e già ricordati: dare *ordine* alla propria visione del mondo; dare *senso* (una regola e un traguardo) al proprio vissuto; legare a una *appartenenza* sociale ideale, che cementa un gruppo, lo unifica e lo rende solidale. Sono bisogni profondi che solo la secolarizzazione ha disposto a (o verso) un cambiamento di segno (dalla trascendenza all'immanenza) e sottoposto a una revisione radicalmente critica, nella loro identità e nella loro funzione. Si pensi solo al ruolo svolto su questo piano alla cosiddetta "scuola del sospetto", che, tra Marx, Nietzsche e Freud, ha decostruito il religioso (e il religioso cristiano in particolare) alla luce di una genealogia-archeologia-interpretazione che mette in crisi la dimensione mitica del religioso e lo trascrive in precisi contenuti concettuali, ricollocandoli però in una cultura radicalmente mondana. Tra la *religio* come potere di classe, come trasposizione mitica alimentata sì dal dominio ma anche dal risentimento e dalla consolazione, come ancoraggio alla logica del Padre e della sua autorità si viene a delineare una desacralizzazione del religioso: una sua riappropriazione antropologica, un suo *décalage* e logico e storico. Radicalmente assunto come nuovo inizio della cultura dei Moderni.

Sta di fatto, però, che la *religio* (come fede più che come dogma, se pure tra fede e dogma corra sempre un sottile nesso dialettico) non è scomparsa nel tempo della Tecnica, in quello della Laicizzazione compiuta, in quello dell'*Aufklärung* dominante. E' rimasta viva e come esperienza e come bisogno. Essa c'è e permane anche a livelli riflessivi molto alti. Essa si è affinata nel suo darsi come esperienza di fede, *in primis*. Essa permane nella dialettica della cultura e in molte forme: da quelle fondamentaliste; sì, anche da quelle (opportunistiche) degli "atei devoti"; ma anche da quelle testimoniate da opzioni interiori, convinte e ragionate, che fissano, kierkegaardianamente, la *possibilità* della fede e il suo essere una forma-di-esistenza (come già aveva indicato Pascal). Allora: l'esperienza religiosa 1) è fondamentale nella storia della cultura; 2) vive un suo pluralismo di forme; 3) svolge un ruolo sociale, culturale, storico, ma anche esistenziale; 4) se il volto socio/storico/culturale della *religio* si è indebolito nella Modernizzazione (secolare e laica), quello esistenziale resta vivamente presente; 5) se pure in forme problematiche e che invertono l'ordine tradizionale del religioso: dall'appartenenza e dal dogma alla fede vissuta; rovesciamento radicale e significativo, vivo al di là del "rumore" stesso che le religioni/confessioni fanno nel propagandare se stesse nella loro forma tradizionale dell'appartenere e/o aderire al dogma. Ed è, talvolta, un rumore che frastorna e perfino oscura la valenza (e la richiesta) religiosa del presente. La Chiesa Cattolica, possiamo dire, è più di altre al centro di questa contraddizione. Altre Chiese (come l'islamismo, pur plurale che sia) restano ferme nella tradizione di ieri. Altre ancora affasciano per il loro messaggio post-teologico: come accade al buddismo, nella sua qualità di religione-filosofia.

3. La 'religio' personalizzata e il tema-formazione

Al centro della *religio* sta, per i moderni, la fede (tra i cristiani: protestanti ma anche cattolici; e questi accolti e valorizzati sia sul vecchio fronte gianse-nista, poi su quello più recente del modernismo, ma anche e ancor più sulla teologia nata dal Vaticano II, presente perfino nelle stesse gerarchie: tra Paolo VI e Carlo Maria Martini, tanto per esemplificare). È questa una fede come vissuto interiore e come dialettica di un dialogo col trascendente, fatto di preghiera, di meditazione, di partecipazione rituale, ma sempre con un vivo "agire interiore". Ora è in essa che si fonda la stessa dogmatica, la pratica religiosa, la regolazione oggettiva della testimonianza/messaggio costruendo uno stato d'animo di convinzione e partecipazione attiva. Allora la *religio* si personalizza e si dilata anche agli esiti interpretativi di tale personalizzazione, che può aprirsi a sincretismi, a selezioni, a una *religio* "fai da te" perfino. Ma questo è il prezzo della convinzione e l'esodo da ogni interpretazione non-conforme del religioso posta solo come eresia e pertanto da condannare. Che implica già in sé – ad esempio nella Chiesa cattolica – la scomunica, anche solo tendenziale che essa sia.

La personalizzazione del religioso, e a livelli più o meno alti, è un tratto esplicito del Moderno. Si pensi a Pascal e al suo *iter* di formatività al religioso, che implica anche *le pari* (la scommessa) e il "come se" della fede. Si pensi a Kierkegaard e alla dialettica triadica dell'esistenza che si lega al religioso come approdo, ma lo pone dentro un'esistenza che è costituita da (e riapre e costantemente) questa dialettica. Si pensi alle teologie più avanzate del Novecento e al loro richiamo netto sia alla priorità della fede sia alla sua costitutiva problematicità, anche davanti alla condizione del "silenzio di Dio" e della sua stessa "morte". Sì, *la religione dei moderni è sempre più personale, vissuta e connessa alla dialettica della propria interiorità*. Ma così la religione si fa, soprattutto, esperienza di vita spirituale, più che connessione a poteri sociali, a una *civitas* ecclesiale, a un istituzionalizzazione dogmatica e disciplinare. Elementi, questi, che restano forti, ma appannaggio di una *religio* più tradizionale, che ancora ha presa, ma rispetto alla quale la "società degli individui", la secolarizzazione stessa remano contro, anche al di là delle apoteosi medesime (e spettacolarizzate) del religioso istituzionalizzato, tanto care soprattutto – ancora – alla religione cattolica, sul suo fronte più squisitamente curiale e romano. La religione, in questa condizione dell'uomo moderno, è *strumento e forma e regola di formazione di sé*, di orientamento di vita, di etica personale, di riconoscimento di valori, che tramite la stessa tradizione (ma non fine a se stessa) e i suoi stessi testi canonici (ma anche oltre di essi) e in un libero esame di testi e tradizioni costruisce una gerarchia di valori, un modello di vita e un quadro di sé, del mondo, della società e della storia.

La religione è fattore (chiave? in genere sì, se pure non sempre) del processo formativo. Un fattore-chiave possibile. Da incrociare comunque. Con cui confrontarsi: ma da "ricalibrare" sempre nell'io e per il proprio sé. Lì

la religione si fa *cultura religiosa*. Poi interrogazione sul e/o esperienza del *trascendente*. Ma anche analisi del proprio “cuore”, avrebbe detto ancora Pascal: della *propria interiorità* fatta di bisogni, scelte, valori e di risposte possibili a questi bisogni, sempre attivi, ricorrenti, costitutivi dell'*anthropos*. Come cultura religiosa l'esperienza della *religio* si dispone *dentro* la stessa dialettica della cultura. Lì si rivela nella sua identità (di fondamento e di speranza, di tensione al Divino e all'Unità razionale del reale), nelle sue forme (molte, complesse, dismorfiche tra loro, ma accomunate dal sacro e dal senso; da conoscere, analizzare, comprendere proprio perché hanno attraversato e fecondato anche le altre forme culturali: arte, filosofia, etc.) e nella sua funzione (di sicurezza, di ordine, ancora di senso e di senso-ultimo). Così la religione anima la cultura e si manifesta nella sua forza culturale, generativa e costante, e su tanti piani e in molte direzioni. Così, anche, la religione forma nel soggetto una sensibilità di verità e di senso, che poi verranno ripresi e esaminati dalla stessa filosofia, ma che daranno corpo al filosofico nelle sue ricerche più alte e organiche/unitarie (quelle della metafisica, che resiste anche come metafisica critica e che, in tale veste si interroga sul religioso medesimo, per oltrepassarlo anche, ma sempre secondo il suo senso: di unità, di valore, anche di speranza). Si pensi soltanto a Bloch e a tutto il suo *iter* di ateizzazione del cristianesimo saldandolo proprio allo “spirito dell'utopia” e al “principio speranza”.

Nella *religio*, però, si fa esperienza (se virtuale o reale poco importa) del trascendente. Di ciò che ci sovrasta e ci dà ordine e senso. Può essere un Soggetto (Dio), una Norma (il Nirvana del buddismo, che è “stato interiore”), un Compito (il Progresso, l'Emancipazione, i Diritti umani: e questi ultimi sono, nella società del presente il trascendentale da pensare e da vivere come trascendente regolativo: Valore, Compito, Speranza). Ciò che conta è legarsi a una Direttiva di Senso, che si vive come valore e opera in noi come Regola. E ci guida. Ci sostiene. Ci identifica spiritualmente. E proprio trascendenze anche laiche ci sono state nella storia: dalla Saggezza degli antichi all'Illuminismo dei moderni, al mito-Rivoluzione del marxismo, etc. Sono state tutte trascendenze di valori. Religioni laiche e civili. Consapevoli o no che fossero. Ma tutte quante interpreti di un bisogno e di una ispirazione interiore, definita tra Senso e Speranza. Ancora una volta come ci ha ricordato Bloch.

Ma la *religio* vissuta, portata nella propria coscienza/interiorità, fa crescere in particolare il “foro interiore” del soggetto. Lo affina, lo decanta, lo sviluppa. Attraverso atti di cura di tale interiorità. Con la preghiera, la meditazione, la ritualizzazione di gesti, di momenti, di scelta di spazi cerimoniali etc. Poiché la religione parla, deve parlare soprattutto al “cuore” se non vuole appiattirsi su un rito sociale, anzi spesso politico, e che prende il posto di una fede civile, corrompendosi, però, nella propria più intima identità. Anche la religiosità laica produce questa coltivazione dell'io interiore? Anch'essa fa compiere l'“*in te ipsum redi*” agostinismo? Sì. Si pensi a un Capitini o a un Gandhi. Lì c'è tutta la religiosità connessa alla *religio* trascritta nella fede laica e proprio come fede di valori.

Allora va ben ricordato che oggi l'esperienza religiosa, *en structure* sempre storica, si tende tra: 1) '*religio*' come appartenenza, fare-comunità, stare nei dogmi e nei riti che danno identità e accomunano, con i rischi che qui ci sono: di dogmatismo, di intolleranza, di fondamentalismo; 2) poi *fede vissuta*, nella coscienza e come sensibilità etica e come mente critica, sviluppando un dialogo col trascendente e come verità e come senso (col rischio di personalizzare? di selezionare? anche; ma ciò è inevitabile in una fede vissuta e resa scelta personale; qui l'importante è tener viva la stessa dialettica della fede); 3) infine c'è la *fede laica*, come fede-di-valori e come fede-comune: alla Dewey e alla Capitini; una fede che immanentizza il principio della Trascendenza e del Senso come fine-regolatore da trascrivere quale fine-in-vista (empirico, immanente), ma da tener fermo nella sua dialettica tra ora senso-operativo e ora senso-ultimo, trascritto nel vettore della Speranza e lì reso più proprio dell'*Homo laicus*.

Così si delineano i tre fronti diversi del religioso attuale, ma che *stanno* nel nostro tempo e che dobbiamo attraversare *insieme*. Operando scelte sì, ma anche rivivendone le opposizioni e le integrazioni. O dal punto uno (la *religio*). O dal punto due (la *fides*). O dal punto tre (la *laicità*). Articolando così il religioso in un pluralismo variato di forme. Ma anche sottolineandolo nella sua identità/funzione, precisa, complessa e ancora attuale, anche.

4. L'*'animus'* religioso

Per il soggetto, come coscienza singola, cosa significa vivere-il-religioso? L'esperienza di un animo religioso va dall'esteriore (sociale) all'interiore (coscienziale), nel momento in cui tale esperienza si fa *convinta* e *personale*. Allora nella coscienza dell'io si ridecrive la presenza del trascendente, il dialogo interiore con tale dimensione (misteriosa) del reale e dialogo ora di esperienza vissuta ora di cultura, che oscilla tra soggettività e oggettività, ma che in tale colloquio fissa la ricchezza stessa dell'esperienza religiosa e la complessità della sua stessa *Erlebnis*.

Riepilogando il già detto di sopra: *in primis* il passaggio dal sociale al personale della religione attiva un legame connesso alla *speranza*: di un oltre-il-finito, di un senso ulteriore rispetto al nostro essere-per-la-morte, di un ordine del Mondo e della Vita, che ne valorizzi gli orizzonti di compiutezza e di qualità. Speranza che si fa *fede* come ci ricordava Dante chiosando S. Paolo. Fede che si fa esperienza-di-fede; di fiducia, di attesa, di dialogo con quel Senso del Reale che lo governa e in esso si manifesta, all'occhio del credente convinto. Esperienza-di-fede che si fa dialogo col Senso e Colui che ne garantisce la sussistenza. Dialogo che eleva, che trasforma il soggetto, lo apre al trascendere/trascendersi. E dialogo che ribadisce la speranza nella fede e viceversa, in un percorso sempre ripreso e sempre rinnovato. Tale dialogo, però, già reclama anche una conoscenza sempre più complessa e intima della fede. E come fede vissuta, fatta di una articolata dialettica di rilanci, tra ansie, dubbi, oblii e riattivazioni. Ma anche come articoli di fede, in genere accolti

da una *religio* istituzionalizzata, ma rivissuti e pertanto oltrepassati nel loro puro assunto dogmatico, di *credo* e di pratiche. Così l'esperienza di fede si dilata, cresce su se stessa, si "fortifica" anche e riapre costantemente il suo *iter* dialettico. E ciò avviene sempre, se pure a livelli diversi. Anche molto diversi, tra fede ingenua e fede riflessiva. Come pure reclama pratiche di approfondimento e di riattivazione. Anch'esse più ingenua o meno. Comunque efficaci nel dar-vita alla fede stessa, ora attraverso la lettura dei testi, ora attraverso la meditazione di testi o problemi, ora attraverso la preghiera.

In questo complesso vissuto dialettico cresce proprio l'interiorità del soggetto. Che da "mito" (come si è detto) si fa esperienza vissuta di un sé che si sviluppa su se stesso, fissando al proprio centro la ricchezza della sua coscienza, come sede più propria e più intima dell'io-come-sé. Coscienza che si riaccende nelle pratiche del religioso, se non formalisticamente eseguite, ma esperite. Coscienza che produce un "innalzamento" dell'io, rendendolo più autonomo e più forte, ma anche più sensibile, più sfumato nel suo sentire, nel suo relazionarsi, nello stesso progetto di sé che viene ad animarlo.

Allora *l'esperienza religiosa è un'autentica esperienza di formazione spirituale* che media io/sé e cultura e pratiche di cura di sé, che porta il soggetto oltre la sua naturalità, legandolo ad un processo di innalzamento che lo lega all'Altro, pur in un processo scandito dalla libertà. E dalla sua dialettica. Infatti il sacro stesso si dà anche e sempre con la sua negazione: attraverso il dubbio, la perdita, il silenzio. La *religio* interiorizzata vive una scommessa, costantemente riaperta. Tra teismo e a-teismo che polarizzano tale esperienza, poiché la fede vissuta non è assolta dal dubitare di se stessa. Inoltre se Dio è il "totalmente altro" è un enigma sospeso più che una "voce" della mente e del cuore. La sua presenza è allora sempre sospesa. E sospesa nel dubbio e nella certezza di questa oscillazione. Dio è ipotesi sempre. E rischia, nel suo darsi definito e particolare, di perdere l'alterità e la trascendenza. Ora nei laici e nella loro religiosità senza dogmi tale oscillazione si attenua, ma non scompare, in quanto anche rispetto ai Valori la ricerca, la definizione, l'affermazione sono sempre *sub iudice*, soprattutto nel senso di essere "in cammino". Come l'esperienza di un Dewey o di un Gandhi o di un Capitini e perfino di un Bobbio ci vengono a testimoniare sul terreno della religiosità laica maturatasi in modo eminente nel corso del Novecento.

5. *La religione nella laicità*

Guardiamo meglio, ora, come si pone il religioso sviluppato dalla e nella posizione della laicità, per vedere se e come, anche lì, il religioso, ricondotto al suo più profondo DNA, si manifesti proprio secondo una precisa identità e una decisiva funzione. L'uomo laico non è irreligioso o ateo *a priori*. No: sta nella possibilità, nella ricerca, nel continuo sondaggio del senso e del Senso. È pluralista e problematico. E vive la trascendenza, appunto, come ipotesi, come problema, etc. e vive ciò sempre personalmente. *In interiore homine*. Decidendo per il sì o per il no o non decidendo affatto. Restando così sospeso al problema

aperto. Tutto ciò significa che, a più riprese, il laico si interroga sul religioso, lo attraversa (come possibilità, come modello esplicativo del reale, come universo di esperienza e di cultura), lo riattiva in sé, concludendo per una soluzione (o no), ma sempre *pro tempore*. Poiché tale disposizione può entrare in crisi e riattivare la ricerca. Perfino produrre lo spostamento di soluzione. E tutto questo non è l'elogio dell'indecisione ma il vissuto stesso della ricerca che non sente il bisogno primario di "avere un porto" (una Verità, un'Appartenenza) bensì di vivere-la-propria-libertà, intellettuale e morale. Da qui, da questo tessuto di attenzione-non-conclusiva, poi, il laico procede verso l'analisi delle appartenenze, del vivere la trascendenza come vincolo o come risoluzione interiore, della stessa cultura del religioso, di cui tutta la nostra civiltà è così impregnata, ma come lo sono anche tutte le altre, sia pure con codici, riti, modelli diversi. Si apre così un processo anche di conoscenza del religioso, a vari livelli, ma che sempre agisce secondo attenzione e secondo distacco (o, meglio, distanziamento). Un processo che avvicina e fa comprendere, ma che non deve né vuole convincersi o convincere. Ed è un processo che si nutre di letture, di esperienze, di comunicazioni etc. e per queste vie diverse avvicina la sensibilità religiosa. La comprende. Ma non è affatto detto che la faccia *sua*. E ciò può avvenire a più livelli. Più o meno colti. Più o meno intensi. Più o meno decisivi. Ma nell'uomo laico la sensibilità religiosa, accolta nel suo relativismo, è una delle prassi possibili per "spiegare" il mondo e la vita nel suo senso. Essa resta centrale, appunto, come possibile, come prospettiva, posta anche come esigenza di Senso. Ma niente affatto unica.

Se qualcosa declina in questa condizione di ricerca aperta sono il *dogma* e il *sacro* che perdono terreno davanti all'atto-di-fede e rispetto all'ottica-del-problema. Il dogma è certezza organicamente definita in un sapere-di-verità. Risponde all'istanza del *legare*-insieme, del dare-identità e sicurezza collettiva. Al laico ciò appare sì possibile ma non necessario. Anzi carico di rischi. Di rischi di intolleranza, di esclusione, di conflitto. Come la storia delle religioni confessionali dimostra *ad abundantiam*. Sì, il dogma dà cultura/appartenenza ma a caro prezzo: individuale e sociale e culturale. Soffoca la ricerca. Inibisce il dialogo. Rafforza l'ottica, alla Schmitt, del "nemico". E il tempo stesso in cui la laicità si pone e si impone come regola e come lievito della vita socio-culturale non può tollerare la intolleranza, se non per denunciarla e decostruirla. Come fa il pensiero laico. Come fa la coscienza laica.

Poi il sacro: che è *totem* e *tabù*. Che è limite. Che ha anche una funzione di rispetto, di regola-ultima, di invalicabilità. Che non appartiene più, però, al *mythos*: al mistero dell'oltre che fissa la sacralità. E lì fissa anche un vincolo e una censura. Oggi il sacro stesso si è laicizzato. Si colloca in uno spazio interumano. Trascende ma nell'immanenza. Ed è il sacro dei valori: della pace, della libertà, dei diritti umani, dell'uguaglianza e della solidarietà umana. Il sacro si antropologizza, ma così anche mantiene, anzi decanta, la sua funzione: di *totem* (ma attivo, ri-vissuto) e di *tabù* (di regola sovrana, non trasgredibile, in via di principio). Allora, anche il sacro "tiene" nel mondo laico. Ma cambia decisamente di segno: si antropologizza. Pur continuando a svolgere la sua funzione-di-guida e di regolatore-ultimo.

6. *Rileggere laicamente il religioso*

Poi c'è, nell'uomo laico, la volontà (e il bisogno) di rileggere lo stesso religioso: come esperienza, come cultura, come storia. Ed è ciò che la cultura, dall'Illuminismo in poi, ha fatto con sottile sagacia e con procedure via via più complesse, passando dallo smascheramento alla genealogia, alla secolarizzazione, all'ermeneutica critica. Procedendo così ad un affinamento comprendente di cui la cultura laica è depositaria, ormai, non esclusiva. Come prova la finissima tessitura delle teologie del Novecento, con le loro complesse e sofisticate linee di evoluzione, di crescita e di rinnovamento. Da Barth a Bonhoeffer, da Tillich agli stessi teologi cattolici: a Teilhard De Chardin e padre Boff. Sono linee diverse di interrogazione/interpretazione del religioso. Demistificante in Voltaire e de-costruttiva in Kant. Radicale e distruttiva nella "scuola del sospetto". Linee filologiche, storiche, ermeneutiche nell'avventura del Modernismo. Dialogiche e problematiche nelle nuove teologie del Novecento. Tale complessissima avventura e del pensiero e della sensibilità va riletta proprio come affinamento laico del religioso, al di là di ogni decisione per il sì o per il no in relazione al "credere". Lì il religioso perde ogni contrassegno di *auctoritas* tradizionale, di-già-sempre-dato; si rifà autenticamente problema e problema vissuto e pensato, attraversando metodi e modelli di approccio che, alla fine, già e proprio in quanto posti nella loro medesima indecisione scientifica, manifestano la ricchezza e verità cultural-storica del religioso, la sua stessa fenomenologia articolata e sottile e pervasiva.

Su questo piano sarebbe assai significativo soffermarsi: da Pascal a noi, per così dire. E qui non possiamo né vogliamo farlo. Però possiamo dire che l'uomo laico nutre in sé questa volontà/capacità/possibilità di leggere-per-capire e capire-per-comprendere il religioso e proprio nella sua varietà e permanenza e specificità. La Cultura del Moderno anzi, sottraendo il religioso alla Tradizione, al binomio Trono/Altare, a ogni Integralismo (anche "di ritorno") ha proposto – forse per la prima volta nella storia, in Occidente sì, ma non solo: anche nel processo di globalizzazione in atto – una lettura complessa, finissima e pregnante del religioso stesso, fissandone la specificità in una "teoria dell'esperienza" come in quella "della cultura" e nella sua stessa azione storica. Il religioso ci appare meglio "rivelato". Più capito *en structure*. Più presente nel suo vissuto, pensato, agito anche socio-politicamente. Come una forma simbolica cruciale e al tempo stesso come una forma di esperienza che, ci rimanda, oggi più di ieri, la ricchezza, densità, complessità, attualità proprie del religioso. Ma riletto, soprattutto, nella sua *dialettica*.

Note in margine

Quella qui presentata è una lettura *troppo* laica del religioso, che ne offusca, alla fine, la *valenza* esistenziale e la *complessità* storico-culturale? Forse, ma solo in apparenza. Infatti, qui, si è cercato di risalire alla fenomenologia dell'esperienza religiosa come si decanta a se stessa nel tempo della Piena Mo-

dernità, quando le ragioni profonde del religioso si manifestano come antropologiche, come antropologicamente fondate e dall'esperienza dell'*anthropos*, sempre e soltanto, interpretabili. Andando, così, oltre ogni *Auctoritas* e di Tradizione e di Visione-del-mondo: una *religio* che si offre come religiosità e lì deve essere letta nella sua identità più intima e radicale. Riletta da lì la *religio* si amplia, si dispone dall'uomo rispetto al Valore e al Senso, anche attraversando il Sacro (ma liberalizzato) e trova lì il suo contrassegno più inquieto, problematico anche, ma comunque più permanente. Contrassegno che unifica varie forme del religioso e lo mantiene aperto dentro il fare-esperienza, sollevato da una sua risoluzione univoca e totale. Che poi da qui si muova lo stesso messaggio delle Culture Religiose Confessionali è storicamente vero. Ma, visto da qui, quel messaggio è sempre secondario rispetto al *prius* della religiosità, che comunque lo attiva e lo sostiene. Anche proprio pedagogicamente parlando: cioè in senso squisitamente antropologico e formativo.

Bibliografia

- Agostino, *La Trinità*, Roma, Città Nuova, 1988.
 C. Augias, *Inchiesta sul Cristianesimo*, Milano, Mondadori, 2008.
 P.L. Berger, *Questioni di fede*, Bologna, Il Mulino, 2005.
 M. Bianca, *Perché Dio*, Firenze, Nuova Guaraldi, 1982.
 N. Bobbio, *Autobiografia*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
 R. Bodei, *I senza Dio*, Brescia, Morcelliana, 2003.
 L. Boff, *Teologia della cattività e della liberazione*, Brescia, Queriniana, 1977.
 E. Bloch, *Ateismo del cristianesimo*, Milano, Feltrinelli, 1971.
 W. Burkert, *La creazione del sacro*, Milano, Adelphi, 2003.
 F. Cambi, *Abitare il disincanto*, Torino, UTET, 2006.
 F. Cambi, *Incontro e dialogo*, Roma, Carocci, 2006.
 F. Cambi (a cura di), *Laicità, religione e formazione*, Roma, Carocci, 2007.
 A. Capitini, *Elementi dell'esperienza religiosa*, Bari, Laterza, 1937.
 A. Capitini, *Le tecniche della non violenza*, Milano, Feltrinelli, 1964.
 P. T. De Chardin, *L'avvenire dell'uomo*, Milano, Il Saggiatore, 1959.
 P. T. De Chardin, *L'ambiente divino*, Milano, Il Saggiatore, 1961.
 L. Dawson, *I nuovi movimenti religiosi*, Bologna, Il Mulino, 2005.
 J. Dewey, *Una fede comune*, Firenze, La Nuova Italia, 1956.
 G. Ferrara, *Apologia dell'uomo laico*, Milano, Rusconi, 1983.
 M. Eliade, *Trattato di storia delle religioni*, Torino, Boringhieri, 1954.
 M.K. Gandhi, *Il mio credo, il mio pensiero*, Roma, Newton Compton, 2010.
 J. Habermas, *Tra scienza e fede*, Roma-Bari, Laterza, 2006.
 S. Kierkegaard, *Diario*, Milano, Rizzoli, 1975.
 C.M. Martini, *Vivere i valori del Vangelo*, Torino, Einaudi, 2009.
 C.M. Martini, *Il discorso della montagna*, Milano, Mondadori, 2008.
 C.M. Martini, *La preghiera e la vita*, Milano, In Dialogo, 2004.
 C.M. Martini, *Dio nascosto*, Roma, OCD, 2007.
 F. Mattei, *La formazione dell' *anthropos téleios**, Roma, Anicia, 2011.

- J. Milton Yinger, *Sociologia della religione*, Torino, Boringhieri, 1961.
E. Pace, *Raccontare Dio*, Bologna, Il Mulino, 2008.
B. Pascal, *Pensieri*, Milano, Mondadori, 1980.
E. Schillebeeckx, *Dio, futuro dell'uomo*, Roma, Paoline, 1971.
P. Tillich, *Dinamica della fede. Religione e morale*, Roma, Ubaldini, 1967.
M. Weber, *Sociologia della religione: Induismo e Buddismo*, Roma, Newton Compton, 1975.

Fede religiosa versus pluralismo: un intervento educativo

Enza Colicchi

Dove s'incontrano effettivamente due principî che non si possono riconciliare l'uno con l'altro, là ciascuno dichiara che l'altro è folle ed eretico.
Ludwig Wittgenstein¹

Dovremmo essere orgogliosi di non possedere un'unica idea, bensì molte idee, buone e cattive; di non avere una sola fede, non una religione, bensì numerose, buone e cattive. E' un segno della superiore energia dell'Occidente il fatto che ce lo possiamo permettere. L'unità dell'Occidente su un'idea, su una fede, su una religione sarebbe la fine dell'Occidente.
Karl Popper²

Intendo, in queste note, porre e discutere il problema pedagogico relativo al contrasto e alla tensione – potenziali o in atto, latenti o conclamati essi siano o possano essere - tra appartenenza religiosa e pluralismo e avanzare una proposta di intervento educativo finalizzato all'affrontamento di tale problema, ovverossia alla riduzione, nell'individuo (e, in prospettiva, nella società), di quel contrasto o tensione.

Al fine di delineare con la massima precisione possibile l'area di materialità entro cui si colloca e si muove il mio discorso, procederò chiarendo dapprima, in ordine, le nozioni di *fede religiosa* e di *pluralismo*, i termini del loro reciproco contrasto o frizione e la nozione di *politica* in quanto luogo naturale di espressione, di 'gestione' e di 'amministrazione' del pluralismo. Successivamente approfondirò la natura della differenza tra appartenenza e pratica religiosa e partecipazione e pratica politica utilizzando il modello wittgensteiniano del *gioco linguistico* e la categoria di *identità personale*. Passerò quindi alla posizione del *problema pedagogico* che sorge in ordine alla tensione tra fede e pluralismo per concludere prospettando il genere di *intervento educativo* in ipotesi utile alla risoluzione di tale problema.

Fede religiosa

Ogni religione si definisce, in primo luogo, come *credenza* in una garanzia – in una promessa – soprannaturale – divina – che si offre all'uomo per la propria salvezza e che è oggetto di una rivelazione originaria. Il carattere so-

¹ L. Wittgenstein, *Della certezza*, trad. it., Einaudi, Torino 1978 [1969, postumo], 611, p. 99.

² K. Popper, *Alla ricerca di un mondo migliore*, trad. it., Il Saggiatore, Milano 1989 [1984], p. 213.

prannaturale della garanzia - cui la religione riferisce - consiste nel fatto che essa supera e trascende i limiti che, di regola, vengono riconosciuti agli esseri umani e ai loro poteri; mentre il suo poggiare su una rivelazione ne assicura la verità assoluta: ogni religione vanta il possesso pieno della *verità*.

Quindi, parlare di religione equivale, essenzialmente, a parlare di *fede*, ovvero sia di credenza nel divino e nella parola rivelata. Se ogni credenza è infatti, in generale, adesione e impegno nei confronti di una qualche asserzione, la fede religiosa è adesione e impegno nei confronti di un sistema di asserzioni che si credono rivelate o attestate dalla divinità³.

«Nessun uomo ha visto o conosciuto Dio» si legge nella *Lettera a Diogneto* «egli stesso si è rivelato per mezzo della fede, e soltanto con essa è possibile vedere Dio»⁴.

La fede, in quanto certezza del soggetto, attesta l'esistenza di un Dio trascendente - invisibile - che è precedente al mondo, lo ha generato e ne assicura l'esistenza: «È mediante la fede che noi riconosciamo come per mezzo della parola di Dio è stato creato il mondo, sicché dall'invisibile ha avuto origine il visibile»⁵.

«La fede» afferma S. Paolo nella *Lettera agli Ebrei* «è il fondamento di ciò che speriamo e la prova delle cose che non vediamo». La fede sostiene, dà forza, infonde speranza e rende oggetto di certezza ciò che agli uomini appare impossibile. Per fede - si legge ancora nella Lettera agli Ebrei - Abele offrì sacrifici, Abramo «partì senza sapere dove andava», Mosè attraversò il Mar Rosso. La fede guidò Noè, Giacobbe, Raab, Gedeone, Barac, Sansone, Jefte, Davide, Samuele e i profeti tutti; la fede animò Cristo.⁶ La fede è, in breve, l'insieme delle credenze che determinano l'obbedienza alla divinità.

Dove va sottolineato che la fede religiosa, basandosi su una credenza teoreticamente insufficiente, dà al soggetto una certezza che egli non può in alcun modo *comunicare* ad altri. Come rilevano Duns Scoto, Ockham e, successivamente, Kant, le verità di fede non sono verità teoretiche, specula-

³ «La via della fede» scrive Robert Nozick «è la seguente. C'è un incontro con qualcosa di molto reale - una persona in carne e ossa, il personaggio di una storia, una parte della natura, un libro o un'opera d'arte, una parte del proprio essere - e questa cosa possiede qualità straordinarie che rivelano il divino in quanto proprie del divino stesso: queste qualità straordinarie ci toccano profondamente e ci aprono il cuore, e noi ci sentiamo in contatto con una speciale manifestazione del divino, cioè con qualcosa che possiede in grande misura alcune qualità divine.» (R. Nozick, *La vita pensata*, trad.it., Mondadori, Milano 1990 [1989], p.50). E Dario Antiseri: «La fede cristiana consiste nel *credere* che un uomo nato nel tempo è l'incarnazione di Dio. Ma vedere un uomo non è sufficiente a farci credere che quell'uomo è Dio. E' la *fede* che mi fa vedere in un fatto storico qualcosa di eterno» (D. Antiseri, *Credere*, Roma. Armando, 1999, p. 52).

⁴ *A Diogneto* (a cura di S. Zincon), Borla 1987, p. 76. E poco prima: «Colui che è veramente onnipotente, creatore di tutto, Dio invisibile, dai cieli pose tra gli uomini e stabili nei loro cuori la Verità, il verbo santo e incomprensibile».

⁵ S. Paolo Apostolo, *Lettera agli Ebrei*, 11, trad. it. in *La Sacra Bibbia*, Edizioni Paoline, Roma 1964, p. 1278.

⁶ *Ivi*.

tive o in qualche modo dimostrabili, ma riposano su *fondamenti soggettivi*. La fede appartiene, per dirla con il Wittgenstein del *Tractatus*, alla dimensione dell'“indicibile”, dell'“ineffabile”: all'ambito di «ciò di cui non si può parlare» e, quindi, «si deve tacere»⁷. Non solo, infatti, non è possibile parlare della religione senza «intervenire come individualità e parlare in prima persona», ma «il parlare, per la religione» non è «essenziale», dato che è possibile «immaginar[e] molto bene una religione in cui non vi siano dottrine, in cui, quindi, non si parli.» Cosicché «l'essenza della religione evidentemente può non avere a che fare con il fatto che si parli, o piuttosto: se si parla, è questo stesso una componente dell'atto religioso e non una teoria. E quindi non importa se le parole sono vere o false o insensate»⁸.

«Nessuno» scrive Kant «potrà vantarsi di sapere che c'è un Dio e una vita futura; perché se egli lo sa, egli è appunto l'uomo che io cerco da un pezzo. Ogni sapere (quando riguarda un oggetto della semplice ragione) si può comunicare, e io potrei anche sperare di vedere estendersi, mercé il suo ammaestramento, il mio sapere in misura così meravigliosa. [...] io non devo dir mai: è moralmente certo, che c'è un Dio ecc.», bensì «io sono moralmente certo ecc. Cioè: la fede in un Dio e in un altro mondo è talmente intrecciata col mio sentimento morale, che io, come non corro il rischio di perder questo, così non temo che possa essermi strappata quella»⁹. E Blaise Pascal: «La fede è un dono di Dio. Non crediate che diciamo che è un dono del ragionamento [...] La fede è differente dalla dimostrazione: questa è umana, quella è un dono di Dio. “Justus ex fide vivit: di quella fede che Dio stesso mette nel cuore e di cui la dimostrazione è spesso lo strumento, “fides ex auditu”; ma una tal fede è nel cuore, e fa dire non già *scio*, bensì *credo*»¹⁰.

Annota Kierkegaard: «Come principio bisogna dire: la Fede non si può comprendere; il massimo a cui si arriva è poter comprendere che non si può comprendere. Così anche per un Assoluto non si possono dare ragioni, al massimo si possono dar ragioni che non ci sono ragioni»¹¹: riguardo a Dio si è «ignoranti», dato che «nessuno, proprio nessuno, può capire Dio»¹².

Ma – è questo un punto che merita qui attenzione –, oltre che come credenza in una garanzia divina, ogni religione si definisce anche (in secondo luogo) come insieme delle pratiche (attività, condotte, principi morali, regole di vita, modelli di comportamento individuali e collettivi, precetti, riti ecc.), finalizzate ad assicurare quella garanzia. La fede non consiste solo nel muoversi al di

⁷ L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, in Idem, *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, trad. it., Torino, Einaudi 1974 [1922; 1960, postumo] p. 82.

⁸ Idem, *Lezioni e conversazioni sull'etica, l'estetica, la psicologia e la credenza religiosa*, trad. it., Milano, Adelphi, 1967 [1966, postumo], pp.24-25.

⁹ I Kant, *Critica della ragion pura*, II - Dottrina trascendentale del metodo, Il canone della ragion pura, sezione terza, trad. it. Bari, Laterza, 1977 [1781], pp. 627-628.

¹⁰ B. Pascal, *Pensieri*, trad. it., Torino, Einaudi, 1962 [1669, postumo], 142-143, pp. 61-62..

¹¹ S. Kierkegaard, *Diario*, trad. it. in *Opere*, Casale Monferrato, Piemme, 1995, vol. 3, p. 28.

¹² *Ibidem*, p. 245-246.

là dei «fatti del mondo»¹³ e quindi nell'essere intellettualmente persuasi della verità del divino. È, anche, vivere seguendo quella particolare verità, è operare secondo i dettami di quella verità. È impegnarsi praticamente venendo ispirati e diretti da quella verità¹⁴. Illuminando infatti sul senso della vita, la fede impone alla vita umana un preciso orientamento, immediatamente si traduce in termini esistenziali e morali.

È tale concezione pratica della fede che caratterizza e accomuna le religioni rivelate che si costituiscono tra il 500 a.C. e il primo secolo dell'era cristiana e interviene anche a connotare l'islamismo apparso nel VII secolo d.C.. Come rileva Shmuel N. Eisenstadt, le religioni sorte durante quella che Karl Jaspers (in *Origine e senso della storia*, del '49) denomina 'epoca assiale' sono contrassegnate da un assunto ontologico trascendente cui viene subordinato, secondo modalità e accentuazioni di volta in volta diverse, l'ordine etico, sociale e politico degli uomini¹⁵. L'umanità è in altri termini chiamata, attraverso la nozione di 'salvezza', a conformare la propria esistenza terrena al principio trascendente. L'adesione all'offerta di salvezza si traduce, per la comunità dei fedeli, nell'assunzione di una precisa Regola di vita, che mantiene i medesimi tratti di assolutezza, necessità, totalità, indiscutibilità che sono propri della parola rivelata e della sua verità. Quei tratti vengono riaffermati e ribaditi in virtù del postulato – intrinseco ad ogni credo religioso – di un'umanità pienamente consapevole della propria destinazione.

Attraverso e mediante la fede l'individuo perviene, quindi, ad acquisire e a condividere con altri fedeli: a) un insieme di interpretazioni (ritenute) vere di realtà, fatti ed eventi, che culminano nella determinazione del Senso della vita; b) un insieme di promesse ed attese – soprattutto la promessa di un futuro definitivo, cioè escatologico; c) un insieme di imperativi e disposizioni concrete, con le quali viene prescritta, in nome di Dio, una linea di condotta. La fede assicura insomma, insieme, il possesso della verità assoluta e la cognizione dei mezzi atti a conseguire la salvezza: la conoscenza dell'Eschaton e dei modi della sua realizzazione.

Pluralismo

Il termine pluralismo denota, in generale, il *riconoscimento* della pluralità: la presa d'atto e l'accettazione della possibilità e della legittimità di interpretazioni – di 'versioni' – differenti della medesima realtà o della possibilità di soluzioni diverse al medesimo problema. Così, in ambito epistemologico per

¹³ «Credere in Dio vuol dire vedere che i fatti del mondo non sono poi tutto» (L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, in Idem, *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, trad. it., cit., p. 174).

¹⁴ «Chi [...] opera secondo la verità si avvicina alla luce, senza timore che appaiano manifeste le opere sue, perché son fatte secondo Dio» (Vangelo secondo S. Giovanni, 3, trad. it. in *La Sacra Bibbia*, cit., p. 1133).

¹⁵ S.N. Eisenstadt, *Fondamentalismo e modernità*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 1994 [1979].

pluralismo ‘teorico’ o ‘metodologico’ si intende, in opposizione al monismo teorico, l’esistenza, la liceità ed anzi l’utilità di una pluralità di teorie e di metodi in concorrenza reciproca.

In modo analogo e sostanzialmente coerente con l’accezione epistemologica, in ambito politico la nozione di pluralismo indica l’ammissione di una molteplicità di gruppi o ‘centri di decisione’ in quanto caratteristica delle società democratiche¹⁶. Essa si basa sulla constatazione del *fatto* che i valori – le concezioni del bene –, le credenze, le convinzioni, i fini e gli obiettivi umani sono molteplici, che spesso non risultano reciprocamente commensurabili e inevitabilmente entrano in concorrenza tra loro ed interpreta questa varietà di concezioni divergenti e confliggenti del bene – questo politeismo di valori – come il risultato di istituzioni libere. «La cultura politica di una società democratica» scrive John Rawls «è sempre contraddistinta da una molteplicità di dottrine religiose, filosofiche e morali opposte e inconciliabili» e questo è dovuto al fatto che «istituzioni libere tendono a generare un’ampia varietà di dottrine e opinioni, com’è prevedibile data la varietà degli interessi degli uomini e la loro tendenza ad adottare punti di vista limitati»¹⁷. Infatti, come aveva già chiaramente inteso Kant, ogni ordine statico e definitivo prospettato in nome di un’idea univoca – *religiosa* – della verità, si rivela antinomico rispetto alle istanze della libertà umana, dato che la convergenza su un’unica dottrina può essere realizzata e mantenuta esclusivamente attraverso un uso oppressivo del potere dello stato¹⁸.

¹⁶ Significativamente il modello popperiano di razionalità rifiuta il monismo assiologico a favore del politeismo dei valori. In assenza di un sapere certo dei fini e dei valori e in conseguenza della fallibilità della ragione umana, non solo va infatti accolta e salvaguardata, sostiene Popper, la coesistenza di una pluralità di codici morali e di modelli di vita, ma la competizione tra i programmi metafisici di ricerca va favorita e incrementata allo stesso modo in cui, in ambito scientifico, va sollecitata e assicurata la concorrenza tra le teorie; cosicché i programmi politici e le istituzioni sociali devono essere continuamente criticati ed eventualmente ridisegnati alla luce delle nuove acquisizioni ed esigenze che si manifestano. Risultando insomma, nella società aperta, prioritario il controllo piuttosto che il *fondamento* dell’autorità, il pluralismo politico viene, per così dire, istituzionalizzato e il momento del dissenso viene privilegiato rispetto al momento del consenso. Opponendosi ad ogni forma di autorità morale, la popperiana società aperta è pluralistica, dato che si basa sull’elogio del politeismo e della tolleranza. Anche Dewey, come è noto, delinea l’approdo *comune* della cultura scientifica e del sistema sociale a forme di organizzazione delle conoscenze e dei principi regolativi basati sul pluralismo dei punti-di-vista, dei valori e delle culture: approdo che segna, in ordine alla convivenza umana, la transizione dall’epoca assolutistica a quella democratica e, in ordine alla ricerca scientifica, la fine delle visioni cosmologiche del mondo e della natura e l’accettazione di una visione pluralistica e decentrata.

¹⁷ J. Rawls, *Liberalismo politico*, trad. it., Edizioni di Comunità, Milano 1994 [1993], pp. 23-48.

¹⁸ «Se concepiamo la società politica come una comunità unita nell’affermare una stessa dottrina [...], allora l’uso oppressivo del potere statale è necessario per la comunità politica. Nella società medievale, sostanzialmente unita nell’affermare la fede cattolica, l’Inquisizione non era un fatto accidentale: la repressione dell’eresia era indispensabile per conservare le credenze religiose collettive» (*Ibidem*, p. 48).

La pluralità risulta essere una delle caratteristiche maggiormente rilevanti della nostra condizione di uomini e donne del XXI secolo. Se essa concerne sia i nostri modi di interpretare il mondo (come è), sia i nostri modi di prescrivere il mondo (come dovrebbe essere), dobbiamo riconoscere che è soprattutto la nostra visione assiologica del mondo ad essere intrinsecamente plurale. La nostra realtà – e intraculturale e interculturale – è profondamente segnata dal pluralismo valoriale ed etico: in essa esistono e agiscono più concezioni morali. Piaccia o no – si consideri la condizione di pluralismo un valore o, semplicemente, un fatto –, il pluralismo delle fedi e delle concezioni della vita fa parte in modo costitutivo ed essenziale della nostra vita collettiva e non possiamo pensare di risolverlo in un unico ordine. Siamo con tutta probabilità destinati a convivere con esso, dato che la varietà delle dottrine religiose filosofiche morali presenti e attive nelle società democratiche contemporanee «non è un puro e semplice dato storico che possa venir meno in breve tempo, ma un aspetto della cultura pubblica della democrazia»¹⁹.

I termini della tensione

Le brevi note precedenti bastano a chiarire i termini del contrasto – dell'opposizione, della frizione – che, *in linea di principio*, si determina tra fede religiosa e pluralismo.

«Davanti alla domanda se la fede sia compatibile con un pluralismo morale» afferma Monsignor Rino Fisichella discutendo con Paolo Flores d'Arcais, «io rispondo di no. La fede non è compatibile con alcun pluralismo morale [...] perché il pluralismo, come tale, si richiama a principi che a volte sono appunto opposti a quelli della fede stessa»²⁰.

I principi oppositivi cui Monsignor Fisichella allude sono quelli – è facile arguire – che fanno capo all'inconciliabilità tra monismo da una parte e frammentazione e differenza dall'altra parte. Sono i principi del fallibilismo (della fallibilità della ragione umana) su cui si basa il pluralismo, da una parte, e della presunzione di verità – non partecipabile o argomentabile –, che fa tutt'uno con la fede religiosa, dall'altra parte. Il conflitto è dovuto, in altri termini, alla inconciliabilità tra il possesso definitivo e compiuto della verità sul senso della vita e sul suo doveroso orientamento – possesso vantato dalla fede, che è costitutivo del religioso e del messaggio salvifico che il religioso incarna – e l'ammissione e il rispetto delle differenze e della molteplicità di identità morali reciprocamente divergenti: lo spirito dell'accettazione e del *riconoscimento* dell'altro e del diverso – riconoscimento che esige l'attribuzione di eguale valore a maniere differenti di essere e di esistere –: e quindi lo spirito della relatività, della tolleranza, della coesistenza e convivenza, ma anche del

¹⁹ *Ibidem*, p. 47.

²⁰ P. Flores d'Arcais, R. Fisichella, *Fede e/o modernità*, Fisica/mente, http://www.fisicamente.net/SCI_FED/index-907htm.

dubbio, della ricerca, della problematicità, dell'ascolto e del confronto – che fonda e istituisce il pluralismo.

Il fatto è che le spiegazioni monistiche della realtà che fanno capo ad un principio trascendente sono intrinsecamente *esclusive*, nel senso che, in quanto si ritengono depositarie della verità assoluta e definitiva, escludono, avversano e combattono tutte le altre spiegazioni del mondo – siano esse parimenti assolute o relative. L'attribuzione del senso della realtà ad una Entità superiore che è affermata come *altra* rispetto alla stessa realtà e che si pone come garante della salvezza umana rende infatti tali spiegazioni totalizzanti e, dunque, intolleranti. Inoltre, inevitabilmente, l'atteggiamento di intolleranza, passando dalla cognizione all'azione, si estende alle istituzioni, agli organismi, ai gruppi e ai soggetti stessi che sono chiamati a testimoniare, a realizzare e a diffondere la verità e tende ad informare e conformare anche le forme della vita sociale. La visione escatologica impegna infatti a ricondurre il mondo terreno all'ordine trascendente e, quindi, a uniformare l'azione individuale e sociale ai dettami di quell'ordine.

Storicamente, portatrici di questo genere di interpretazione del mondo e della vita sono le religioni monoteiste – cristianesimo, ebraismo, islamismo –, le quali si presentano come in massimo grado 'esclusive' ed egemoniche e conseguentemente, anche nelle loro manifestazioni, realizzazioni ed estrinsecazioni mondane, mostrano la tendenza ad affermare i propri dogmi e a contrapporsi rigidamente a tutte le posizioni alternative. Il modello di persona e quello di società che esse postulano sono unitari, olistici, strutturalmente compatti: rispondono ad un unico principio e ad un'unica legge.

Non meraviglia, quindi, che la visione monolitica, piena di certezze e saturata di senso che è propria della fede religiosa entri in conflitto con qualsiasi visione pluralistica della realtà, dell'esistenza umana e della società. Né meraviglia che, a fronte del pluralismo conclamato e macroscopicamente in crescita della società e della cultura contemporanee, le chiese rispondano irrigidendosi su posizioni di chiusura, intransigenza e integralismo, si pongano come «custodi dell'ortodossia» ed esercitino un forte richiamo alle «appartenenze»²¹.

Va d'altronde tenuto presente che, se ancora nei primi anni Novanta del secolo scorso si registrava, nel nostro paese, una separazione sostanziale tra la dimensione politico-istituzionale e quella del religioso – che i massicci processi di secolarizzazione intervenuti nelle società occidentali più sviluppate tendevano a circoscrivere e relegare nell'ambito del privato e del 'personale' –, gli anni successivi sono stati caratterizzati sia da una sempre maggiore e diffusa attenzione nei confronti delle tematiche di tipo religioso, sia da un massiccio e crescente ingresso e impegno delle gerarchie ecclesiastiche, dei movimenti e dei soggetti religiosi in genere sulla scena pubblica-culturale e socio-politica.

²¹ F. Cambi, *Religioni siate laiche! Una prospettiva epocale, un compito, una sfida*, in Idem (a cura di), *Laicità, religioni, e formazione: una sfida epocale*, Roma, Carocci, 2007, p. 31.

Certamente, si tratta di una tendenza riscontrabile – sia pure con modalità differenti a seconda delle aree geografiche – in molti altri paesi, che può venire ascritta alle grosse trasformazioni che hanno segnato la condizione culturale del tempo presente. Il senso di disorientamento provocato dal tramonto delle ideologie che ha segnato la storia politica e sociale degli ultimi trent'anni del secolo scorso, i massicci processi di globalizzazione, migrazione e mercificazione, l'inquietudine profonda – cognitiva ed esistenziale – che consegue alla perdita di principi sicuri nella scienza e nel sapere in genere e alla diffusione massiccia della tecnica nella vita quotidiana (con la concomitante percezione del rischio che questa costituisce per l'uomo), la sovrabbondanza e l'intasamento delle conoscenze, delle informazioni, dei metodi, delle prospettive: costituiscono i fattori più appariscenti che hanno sicuramente favorito quel 'ritorno del sacro' che caratterizza la cultura del nostro tempo²². La diffusione della cultura della pluralità, della complessità, della relatività e dell'incertezza ha alimentato insomma il bisogno di un *senso* stabile e presuntamente oggettivo, di un criterio e di un principio assoluto del conoscere e dell'agire e, quindi, la tendenza a pensare le categorie di *unità* e di *totalità* subordinando la pluralità ed eterogeneità delle esperienze ad un unico orizzonte di significato. Mentre l'irrompere e il moltiplicarsi, sulla scena culturale e sociale, delle differenze – l'esposizione a modelli culturali e stili di vita diversi e lontani e il sopravvento di una umanità 'al plurale' – ha determinato l'affermazione e il rafforzamento di identità collettive basate sul credo religioso²³.

Va d'altronde ascritto e addebitato alle autorità, alle élites e agli organismi religiosi di non essersi limitati a esprimere, divulgare e testimoniare il patrimonio culturale spirituale etico di cui sono portatori e interpreti, ma di avere travalicato il proprio ruolo di semplici attori e membri della società civile per far valere e tentare di imporre *erga omnes* decisioni politiche univoche miranti alla ricostruzione del mondo terreno secondo il modello dell'ordine trascendente.

Esito di tutto ciò è che la spiegazione del mondo e della vita in termini unitari ed esclusivi, basata sulla fede in entità e verità capaci di risolvere in sé tut-

²² Cfr., tra l'altro, G. Kepel, *La rivincita di Dio*, trad.it., Milano, Rizzoli, 1991 [1990]; J. Casanova, *Oltre la secolarizzazione. Le religioni alla riconquista della sfera pubblica*, trad. it., Bologna, Il Mulino, 2000 [1994]; E. Pace, *Perché le religioni scendono in guerra*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

²³ «La religiosità contemporanea» scrive Franca Pinto Minerva «che [...] con la secolarizzazione sembrava destinata a un progressivo inarrestabile declino, è riuscita ad occupare gli spazi di vuoto (di morale, di etica di relazione, di idee ecc.) aperti soprattutto dalle contraddizioni e dalle profonde crisi personali e sociali (ma anche economiche e politiche) frutto dell'entusiastica adesione a ideologie (di volta in volta, liberiste o totalitarie) E' riuscita ad occupare, altresì, gli spazi del disagio causato dalla disidentificazione legata alle esperienze della de-localizzazione e dello sradicamento». Di qui l'affermazione e la diffusione di un «sacro» capace di assicurare «l'istanza di un "centro" contro le derive relativistiche, [di] ridare sicurezza rispetto alla precarietà del vivere contemporaneo, alle difficili condizioni economiche, alle discriminazioni razziali, alla mancata accoglienza e sostegno sociale, alla disillusione nei confronti delle appartenenze politiche» (F. Pinto Minerva, *Laicità e religioni a scuola*, in F. Cambi (a cura di), *Laicità, religioni, e formazione: una sfida epocale*, cit., p. 85).

ta la realtà, viene sempre più a trovarsi in posizione conflittuale rispetto alla visione pluralistica della realtà e della società e, più in generale, rispetto a tutte le concezioni che rimettono a fonti diverse e molteplici quella spiegazione.

Sul piano politico la fede viene a trovarsi in posizione conflittuale con la democrazia pluralistica, dato che questa fonda la legittimità delle decisioni politiche non su una verità rivelata, ma sulla formazione di un consenso popolare attorno ai problemi della convivenza e della stessa politica; un consenso che non è immaginabile senza che venga ammessa la diversità delle opinioni, delle concezioni del bene, delle credenze, del modo di impostare e risolvere i problemi.

D'altronde, come si dirà meglio più avanti, in democrazia è il riconoscimento della pluralità e della diversità a consentire la realizzazione della libertà: la libertà democratica richiede non solo l'attestazione e la tutela, ma anche la valorizzazione delle differenti identità, dato che in essa la salvaguardia della libertà esige la presenza di prospettive diverse, la concorrenza di punti-di-vista eterogenei. Il governo democratico risulta essere, cioè, più efficacemente realizzato laddove si abbia un confronto tra posizioni contrastanti.

Diversa – molto diversa – è la concezione della libertà affermata dalla dottrina religiosa, che tende ad identificarsi con la categoria di autorealizzazione. La persona, infatti, viene giudicata libera non tanto se è in condizione di prendere le proprie decisioni, ma soprattutto se si conforma al proprio 'bene' o 'dover-essere', cosicché la libertà di agire come l'individuo ritiene opportuno viene fatta aderire e conformata alla Legge morale – ovvero al disegno divino.

Politica

Il pluralismo costituisce, come sappiamo, l'origine delle procedure democratiche, ovvero sia la preconditione delle regole del gioco della politica. E, reciprocamente, la politica costituisce lo sbocco naturale del pluralismo.

La politica – nei termini in cui già Aristotele la aveva intesa²⁴ – nasce infatti per quelle società che riconoscono di essere un aggregato di vari mem-

²⁴ Nel secondo libro della *Politica* Aristotele critica la *Repubblica* platonica perché riduce ad unità ogni cosa della polis. «Socrate» egli scrive «pone quale principio fondamentale» «l'unità che lo stato deve raggiungere, come il suo bene supremo». «Eppure è chiaro che se uno stato nel suo processo di unificazione diventa sempre più uno, non sarà più neppure uno stato, perché lo stato è per sua matura pluralità [...] Uno stato non consiste solo d'una massa di uomini, bensì di uomini specificamente diversi, perché non si costituisce uno stato di elementi uguali [...] Gli elementi, dunque, da cui deve risultare l'unità, sono specificamente diversi.» E più avanti: «Deve sì in certo senso realizzare l'unità sia la famiglia, sia lo stato, ma non in modo assoluto. Infatti succede che, avanzando nell'unità, lo stato non sarà più stato, e succede pure che lo sarà sì, ma vicino a perdere la sua fisionomia, stato di lega inferiore, come se si volesse ridurre il coro all'unisono o il ritmo a un unico piede. Al contrario è indispensabile che lo stato, essendo, come s'è detto prima, pluralità, realizzi mediante l'educazione comunità e unità» (Aristotele, *Politica*, 2, 15-33; 5, 31-38, trad. it. in *Opere*, 9, Roma-Bari, Laterza, 1983).

bri e non già una singola tribù, omogenea per religione, valori, tradizioni, interessi. La nozione di politica si lega cioè al fatto che, all'interno di una società, si danno soggetti e gruppi diversi e dunque concezioni del mondo, aspettative, bisogni diversi.

Ha chiarito Hannah Arendt, «la politica si fonda sul dato di fatto della pluralità degli uomini»²⁵; e ciò non solo nel senso che essa organizza e sottopone a regolamentazione la convivenza di soggetti tra loro diversi – ovvero consente agli individui di evitare il conflitto e di vivere insieme senza obbligarli ad uniformare le proprie concezioni –, ma, soprattutto, nel senso che essa costituisce uno spazio di libertà «che può essere creato solo da molti»²⁶. È insomma in conseguenza e in virtù della *diversità* che connota i singoli che si crea lo spazio della libertà politica, dato che il confronto con gli altri *libera* – svolge una funzione ‘liberatoria’ – in quanto offre all’individuo un numero maggiore di prospettive e, dunque, di possibilità tra le quali egli può *giudicare*, può fare *le proprie scelte*: è la diversità dei possibili punti di vista dai quali può essere considerata, stimata ed apprezzata una situazione – e, dunque, l’attività politica *come attività di confronto e di dialogo* – che assicura quella consapevolezza e quel *discernimento* che connota la libertà del soggetto. «Il singolo nel suo isolamento non è mai libero... La libertà, prima di diventare una sorta di distinzione di una persona, [...] non è altro che un attributo di una determinata forma di organizzazione interumana. Essa non trae mai origine dall’interiorità dell’uomo [...] ma dall’*infra* che si crea soltanto dove si radunano molte persone e che può sussistere soltanto finché esse rimangono insieme»²⁷.

Quindi: in un regime democratico – ovverossia all’interno di un ordine basato sulla volontà popolare autonoma²⁸ –, il compito di far convivere una pluralità di individui e gruppi – cioè a dire di più orientamenti religiosi, filosofici, morali – è assegnato alla *politica*. Questa istituisce, delinea, struttura e organizza lo spazio e l’ambito della convivenza tra differenze. In assenza di una connotazione unitaria e compatta della società, la politica si rende luogo e strumento di unificazione.

Per questo l’affermarsi di un ordine politico segna l’introduzione e il riconoscimento della *libertà*, civile e religiosa. Ma la libertà assicurata dalla politica non è potere assoluto. È relazione, costruzione consapevole e avvertita di rapporti; è governo e misura di questi rapporti. Non a caso la politica, nelle

²⁵ H. Arendt, *Che cos’è la politica?*, trad. it., Edizioni di Comunità, Milano 1997 [1993], p. 5.

²⁶ *Ibidem*, p. 30.

²⁷ *Ibidem*, pp. 77-78.

²⁸ È l’autonomia della norma che contraddistingue la democrazia – nelle sue diverse formulazioni storiche o ideali – dalle forme politiche eteronome, in cui si governa in nome della volontà divina (o di suoi surrogati, quali la storia o la volontà generale o il proletariato). Le forme in cui la democrazia si manifesta, si è manifestata o può essere immaginata sono state e sono molte e svariate. Ma non è superfluo rammentare che anche le più imperfette rappresentano, in ogni caso, l’unica alternativa all’imposizione autoritaria, all’oppressione, al dominio e alla violenza.

società democratiche, è il frutto storico del conflitto religioso: è esito della memoria condivisa del conflitto passato e l'aspettativa, anch'essa condivisa, del disaccordo futuro.

La condizione di libertà nella polis, dunque, comporta la *tolleranza* di verità plurali e apre alla tesi che l'organizzazione sociale è più efficacemente realizzata laddove si diano una discussione e un confronto aperti tra interessi contrastanti. La politica consente di assicurare alle diverse posizioni un ruolo legale, una condizione di garanzia e di sicurezza e taluni mezzi di espressione; consente di mettere in contatto reciproco i vari gruppi e di tentare di conciliarne i bisogni e le aspettative.

La politica costituisce, in breve, la 'risposta' ad una struttura socio-culturale composita e articolata, nel senso che essa assume il compito di reperire soluzioni al problema dell'organizzazione e dell'ordinamento comuni e affida alla mediazione e alla procedura per negoziare accordi vincolanti la salvezza dal conflitto distruttivo. Se, infatti, l'individuo – singolo e collettivo – è anche desiderio e volontà di autoaffermazione illimitata, i desideri, i bisogni, le passioni devono trovare nella dimensione politica il proprio punto di equilibrio.

Più in particolare, la politica in quanto tecnica sociale è chiamata a regolare l'associazione di individui liberi ed eguali. Essa si definisce come spazio dell'attività di gestione della 'cosa pubblica' capace di essere funzione di garanzia delle *libertà* individuali e di disciplinamento dei rapporti tra i singoli nel segno della *giustizia*.

Dove la libertà esprime l'esigenza dell'agente morale: la garanzia delle condizioni necessarie a rendere il soggetto padrone di se stesso e della propria vita; e la giustizia esprime l'esigenza delle condizioni oggettive necessarie all'esercizio di quella libertà²⁹. «La libertà» ha scritto Stuart Hampshire «è un ideale positivo mentre la giustizia è un ideale negativo. Raccomandare pratiche e istituzioni nella misura in cui esse eliminano ostacoli alla libertà degli individui significa mirare a un bene positivo. L'obiettivo è costituito da un miglioramento illuminato in armonia con quei desideri umani che possono essere considerati pressoché universali. Noi concepiamo la giustizia come un freno a quei desideri: il desiderio di una parte maggiore di ricompense, il desiderio di dominio. Essa è la negazione della *pleonexia*, come ha affermato Platone, dell'avere di più del dovuto, dell'ambizione smisurata, del desiderio incontrollato e dell'autoaffermazione senza limiti»³⁰.

E dove, ai fini della presente discussione, va tenuto presente che la politica coincide (come si è detto) con l'istituzione della democrazia nel senso che consiste nella posizione del problema radicale su *cosa è giusto e non è giusto* – sul breve e sul lungo periodo – *fare nella polis* e con la consapevolezza che la

²⁹ I valori di libertà e di giustizia si richiamano reciprocamente nella storia del pensiero e fanno capo alla nozione di persona umana. Se la libertà indica uno *stato* della persona, la giustizia definisce un *rapporto* tra persone uguali.

³⁰ S. Hampshire, *Innocenza ed esperienza*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1995 [1989], p. 78.

legittimità di questa domanda implica che la giustizia politica (la norma giusta nella polis) sia opera degli uomini e che non si faccia ricorso ad una Legge divina o una Ragione assoluta atta a fissarla e a statuirla *una volta per tutte*. La politica presuppone in altri termini, *al proprio interno*, l'inattingibilità della giustizia in quanto valore oggettivo – come era la legge necessaria costituita dalla *dike* classica – e si afferma come unico criterio di giustizia: cioè a dire come forma e strumento di mediazione, di accordo, di convergenza, di pacificazione e come luogo di neutralizzazione dell'arbitrio, del sopruso e, quindi, come limitazione della libertà dei singoli e dei gruppi. La politica, in altri termini, coincide con l'agire riflessivo di una ragione umana che, operando in un movimento senza fine, è finalizzato a realizzare il progetto di una società di uomini che si dà le proprie leggi: che prende in mano, per quanto possibile, il proprio destino.

La natura di una differenza

Come si è visto, laddove la fede induce una visione unitaria della realtà dell'uomo e del mondo, il pluralismo interpreta la realtà come composita e disomogenea; laddove la fede si connota nel segno della certezza e della verità assoluta, il pluralismo accoglie come inevitabile e positiva la categoria di incertezza. Ancora, laddove lo scopo – e il problema – della democrazia e della politica è quello di fare convivere una pluralità di persone, di gruppi, di morali in un orizzonte in cui la legge se la danno queste persone stesse, la fede si definisce in virtù e in ragione di un Senso già dato, esterno, precedente oltre che presuntamente ultimo e definitivo.

Ma allora: la fede religiosa è incompatibile, come sostiene Monsignor Fischella, con il pluralismo democratico? Se è così – e *in linea di principio* è così, come quanto si è venuto fin qui rilevando mostra –, risultano immediatamente evidenti gli effetti altamente disgreganti, conflittuali e storicamente regressivi che questa incompatibilità provoca o può provocare nelle coscienze personali, nella società civile, nella vita pubblica.

Ci troviamo di fronte, insomma, ad una questione – di natura insieme antropologica, esistenziale, morale, politica, sociale, storica, oltre che ovviamente religiosa – di inaudita gravità. In relazione alla quale è possibile e giustificato – oltre che doveroso e proficuo al fine di una sensibilizzazione e mobilitazione delle intelligenze – aprire dibattiti, formulare interpretazioni, avanzare critiche, pronunciare giudizi, esprimere valutazioni, lanciare appelli, rivendicare diritti, sostenere ideali, denunciare ingerenze indebite, prospettare pericoli, suggerire strategie. Ma difficilmente – c'è ragione di ritenere – l'impegno profuso in dibattiti, interpretazioni, critiche, giudizi, valutazioni, appelli, affermazioni di diritti e ideali, denunce ecc. potrà essere in grado, *da solo*, di agire in maniera significativa sul contrasto in oggetto e, quindi, di incidere in misura apprezzabile sulla realtà delle cose.

Diverso sembra il caso della posizione del problema in discorso in termini educativi. Operazione, questa, pienamente giustificata in considerazione del

fatto che la tensione tra fede religiosa e pluralismo democratico trova *in ogni caso* luogo e manifestazione primari all'interno dell'esperienza personale – del vissuto – dei soggetti; e operazione, anche, potenzialmente risolutiva, dato che la (eventuale) riduzione – se non appianamento – di quella tensione dovrà *in ogni caso* riguardare l'esperienza e il vissuto degli individui e gli schemi che strutturano e organizzano questa esperienza e questo vissuto: dovrà riguardare le modalità in cui i soggetti esperiscono la realtà e la vita, personale e sociale, nonché il loro rapporto con la realtà e la vita personale e sociale. E questo significa che potrà configurarsi come esito di un'esperienza educativa: nel senso usuale di intervento rivolto a indurre, provocare, sollecitare, coltivare e rafforzare – oppure controllare, disciplinare, frenare, disincentivare, inibire – certi atteggiamenti e certi comportamenti nel soggetto.

E però, per potere porre convenientemente il problema educativo è prima necessario ritornare a considerare la fede religiosa e il pluralismo democratico – o, che è sostanzialmente lo stesso, la politica – in quanto *esperienze* di soggetti: in quanto forme di esperienza vissute dal soggetto.

Per meglio illuminare i due generi di esperienza e la 'natura' della loro diversità appare utile fare ricorso al modello wittgensteiniano del 'gioco linguistico': alla tesi della pluralità dei giochi – non si dà nel mondo umano un unico gioco linguistico, ma una molteplicità di giochi, di metodi e di paradigmi di rappresentazione e di azione – e alla nozione di 'regola costitutiva' che caratterizza tale modello³¹.

Questo modello – basandosi sulla constatazione della pluralità dei giochi – consente infatti di analizzare e distinguere nettamente ciascun gioco e quindi di evitare assimilazioni arbitrarie tra regioni differenti della nostra esperienza, definendo i criteri specifici di funzionalità e di funzionamento cui quelle regioni sono sottoposte. Inoltre, prestando attenzione agli elementi motivazionali della soggettualità che vive ciascun genere di esperienza, il modello in discorso utilizza non già il procedimento incentrato sulla *Erklärung* (spiegazione), bensì quello della *Klarheit* (chiarezza): procedura, questa, propriamente *distintiva*, nel senso che distingue tra giochi e grammatiche diverse. La *Klarheit* è lo sguardo che 'staglia' il proprio oggetto sullo sfondo: identificandone la peculiarità, la diversità dagli altri oggetti, i contorni: è un *mostrare* nelle pratiche concrete e nei giochi in uso: un mostrare nell'uso e nel *sentire* dei soggetti impegnati in un determinato gioco.

Ebbene. In linguaggio wittgensteiniano il gioco della fede si caratterizza per il principio-di-verità assoluto che vige *all'interno* di esso: è 'descritto' da questo principio, che risulta essere la sua principale regola costitutiva. Tant'è che la relatività e pluralità delle verità è, *per il soggetto impegnato in quel gioco*, semplicemente inammissibile, per il semplice motivo che accoglierla equivarrebbe a smettere di giocare il gioco: significherebbe *uscire dal gioco*. Vale

³¹ Una regola costitutiva fa sì che un determinato gioco sia quello e non un altro, ovvero essa identifica il gioco.

insomma, in questo caso, l'osservazione di Wittgenstein secondo cui la regola che relativizza le regole di un gioco (nella fattispecie del gioco della fede) non può venire accolta *all'interno* del gioco stesso – finché si è impegnati nel giocare quel gioco –, ma solo *fuori* di esso: quando si è smesso di giocarlo. Nel gioco linguistico costituito dall'esperienza religiosa, la regola che relativizza le regole del gioco – e tale è la regola costitutiva del pluralismo – non può essere inclusa nel sistema delle regole: la consapevolezza della relatività delle regole può sussistere al di fuori del gioco, non all'interno di esso; pena la dissoluzione del gioco stesso.

Al contrario, nel caso del gioco del pluralismo democratico – della politica –, è proprio la relatività e pluralità delle verità – delle fedi – a 'descrivere' e istituire il gioco e, in maniera speculare a quanto accade nel caso del gioco della fede, accogliere al suo interno una qualche verità assoluta provocherebbe la fine del – l'uscita dal – gioco.

Più da vicino. Una volta stabilito che ciascun gioco è, semplicemente, l'insieme delle regole che lo descrivono – una volta fissata la correlatività tra gioco e regole –, va riconosciuto che quelle regole – dato il loro costituire il gioco – non ammettono difformità. Ovviamente è possibile un comportamento o un'attività non conforme ad esse, ma la non-conformità alle regole non può essere considerata difformità da esse. Infatti, ogni comportamento o attività che non sia conforme alle regole non ricade sotto – non rientra dentro – le regole stesse: cioè a dire è *incommensurabile con esse*. E questo per il motivo che, se le regole non sono osservate, il gioco viene meno: l'attività cessa di essere il gioco descritto, si rende *altro*.

Il ricorso al modello wittgensteiniano consente di gettare luce sulla natura del rapporto tra gioco-della-fede e gioco-della-politica. Aiuta a comprendere che si tratta di due giochi costitutivamente diversi, *che non tollerano di venire 'giocati' contemporaneamente*. Farlo equivarrebbe, per usare un'efficace (quanto fortunata) espressione di Dario Antiseri, «giocare a scacchi con le regole del rugby»³².

L'accertamento della costitutiva diversità e della incommensurabilità tra gioco-della-fede e gioco-della-politica vale a mostrare la sostanziale insensatezza, vacuità e inutilità di un raffronto o di una comparazione tra i due giochi. Risulta semplicemente irragionevole confrontare, giustapporre, commisurare o porre in competizione i criteri e le 'ragioni' della fede con i criteri e le 'ragioni' della politica. E ancor più vale, quell'accertata diversità e incommensurabilità, ad accantonare la speranza che le religioni possano «incorporare la laicità che significa pluralismo, dubbio, dialogo e costruire insieme»³³.

³² Antiseri utilizza questa metafora per sostenere – di contro alle posizioni neopositiviste – l'irriducibilità delle esperienze etico-religiose ai principi della scienza empirica (Cfr. D. Antiseri, *Didattica della filosofia. Il mestiere del filosofo*, Roma, Armando, 1999, p. 36).

³³ F. Cambi, *Religioni siate laiche! Una prospettiva epocale, un compito, una sfida*, in Idem (a cura di), *Laicità, religioni, e formazione: una sfida epocale*, cit., p. 39.

E però, la diversità dei due giochi non esclude che la stessa persona giochi, in momenti diversi, i due giochi.

Si consideri. Io posso pregare Dio, recarmi in chiesa, partecipare al rito religioso, seguire nella mia vita i dettami comportamentali ed etici della mia religione e poi – ipotizzando che sia un professore di Storia delle religioni – scrivere un saggio scientifico in cui prendo in considerazione la mia religione alla stregua di tutte le altre che sono oggetto dei miei studi. In questo caso gioco, in tempi diversi, il gioco religioso della verità assoluta e quello storico della relatività della religione e della pluralità delle fedi. Gioco, in momenti diversi, il gioco *personale* della fede religiosa e il gioco *impersonale* della ricerca storica, passando dalla concezione della Verità assoluta all'interpretazione di questa medesima verità come *la mia verità*, che si affianca – con medesima dignità – ad altre verità professate da altri.

L'esempio illustra il fatto che io seguo, in momenti diversi, regole diverse, che mi obbligano ad assumere prospettive e punti-di-vista diversi – o, che è lo stesso, dipendono da – sono appese a – punti-di-vista diversi e reciprocamente incompatibili. Tant'è che una confusione o commistione o contaminazione tra le regole dei due giochi li inficerebbe, traviserebbe e tradirebbe entrambi.

E non solo. La constatazione che, nei due generi di esperienza descritti, agiscono punti-di-vista diversi conduce a considerare, oltre che l'oggettività del gioco, anche la soggettività del giocatore e dunque a indicare la presenza e l'intervento, in quelle esperienze, di due *identità* diverse della medesima persona: quella del fedele e quella dello storico delle religioni: identità che si connettono a *ruoli* differenti ovverossia agiscono in *contesti* differenti.

Ha scritto Amarthia Sen: «Esiste una gran quantità di categorie diverse a cui apparteniamo simultaneamente. Io posso essere al tempo stesso un asiatico, un cittadino indiano, un bengalese con antenati del Bangladesh, residente in America e in Gran Bretagna, economista, filosofo a tempo perso, scrittore sanscritista, convinto assertore del laicismo e della democrazia, uomo, femminista, eterosessuale, difensore dei diritti dei gay e delle lesbiche, con uno stile di vita non religioso, di famiglia induista, che non crede nella vita dopo la morte. [...] È solo un piccolo campionario delle diverse categorie a cui posso appartenere simultaneamente, ma esistono ovviamente molte altre categorie di appartenenza che, *a seconda delle circostanze*, mi possono influenzare e coinvolgere»³⁴.

In maniera sostanzialmente analoga a quanto accade nell'evenienza sopra immaginata – è questa la tesi-cardine del mio contributo – l'esperienza religiosa risulta essere *totalmente altro* dall'esperienza politica, cosicché i due generi di esperienza – le due dimensioni o piani della vita – non sono affatto, *di per se stessi considerati*, incompatibili.

Più da vicino. Come ha rilevato Thomas Nagel – soprattutto in *Uno sguardo da nessun luogo* –, noi siamo *capaci* di guardare con occhio *oggettivo*

³⁴ A. Sen, *Identità e violenza*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 2006 [2006], p. 20. (Il corsivo è mio).

a quanto di più soggettivo vi è: noi stessi, le nostre vite, i nostri ideali, i nostri scopi e preferenze: siamo in grado di assumere un punto di vista *impersonale* sulle nostre vite di *persone*. E questo accade *quando ci impegniamo in discorsi o in questioni di giustizia*. Nel lessico dello *Sprachspiel*: quando giochiamo il gioco della giustizia. La nostra capacità di concepire la giustizia si basa sulla attitudine a guardare il mondo umano da una prospettiva impersonale: dipende da questa.

Non v'è dubbio, spiega Nagel in *I paradossi dell'uguaglianza*, che «la parte più cospicua della nostra esperienza del mondo e dei nostri desideri appartiene ai nostri punti di vista individuali: è da qui che noi, per così dire, vediamo le cose. Nondimeno siamo in grado di pensare al mondo anche facendo astrazione dalla posizione che occupiamo al suo interno, e persino dalla persona che siamo [...] Compiendo questo atto di astrazione, noi occupiamo [...] il punto di vista impersonale. Da questa posizione, il contenuto e il carattere dei diversi punti di vista individuali suscettibili di venir presi in considerazione restano immutati: semplicemente non si tiene in conto del fatto che un particolare punto di vista è il proprio, [...] si omette questa circostanza nella descrizione della situazione»³⁵. Ora è qui che nasce e prende forma *la moralità*: in assenza del punto di vista impersonale «non ci sarebbe moralità: si darebbero solo lo scontro il compromesso e l'occasionale convergenza di prospettive individuali. Se ciascuno di noi [...] è sensibile alle pretese altrui, è perché un essere umano non ha soltanto il proprio punto di vista personale»³⁶. La prospettiva impersonale produce infatti in ciascuno un'esigenza – una richiesta – di imparzialità e uguaglianza tra sé e gli altri.

L'adozione di un punto di vista impersonale si lega quindi strettamente al principio di giustizia: nel senso che questo chiama in causa e 'mette all'opera' una prospettiva impersonale. Quando ci chiediamo cosa è *giusto* in ordine a scelte o decisioni che riguardano noi e altri da noi, siamo indotti a considerare il mondo da un punto di vista impersonale e 'oggettivo'.

Ora, come si è ricordato, la politica concerne i modi in cui è *giusto* vivere collettivamente, dato che lo spazio appropriato per l'impegno e l'attività politica consiste nella messa a punto di scelte e norme collettive. E i risultati della pratica politica dipendono dalla «capacità delle persone di occupare per astrazione il punto di vista impersonale, anche quando esse fanno parte della situazione che viene presa in esame»³⁷.

Il punto di vista appropriato per muoversi entro la sfera della politica – per giocare il gioco della politica – è quello di 'chiunque' o di 'ciascuno'. Dicendo «io» devo poter dire «chiunque», sottolineava Rousseau. L'identità politica è impegnata nel dare risposte a domande su 'come dobbiamo vivere' insieme ad

³⁵ T. Nagel, *I paradossi dell'uguaglianza. Una proposta non utopica di giustizia sociale*, trad. it., Il Saggiatore, Milano 1993 – Edizione EST, 1998 [1991], p. 19.

³⁶ *Ibidem*, p. 12.

³⁷ *Ibidem*, p. 23.

altri nell'ambito di una prospettiva impersonale che siamo chiamati ad adottare nel guardare alle nostre vite.

Nella sfera pubblica – nel gioco della giustizia politica – ciascuno è chiamato a guardare alle proprie credenze e alle proprie fedi come alle credenze e alle fedi *di qualcuno*: che è poi il modo in cui gli altri, portatori di altre credenze ed altre fedi devono guardarlo. Questo significa che nessuno ha il diritto di chiedere ad altri di modificare le proprie credenze riguardo alla verità o al significato della vita. Significa assumere che la vita – e quindi anche la concezione della vita – di tutti gli altri *contano* quanto la propria e che la propria vita e la propria concezione della vita non contano più di quelle di chiunque altro. L'alternativa sarebbe la prevaricazione, l'oppressione, il sopruso, la violenza.

Ebbene. Se quello fin qui descritto come regolato dal punto di vista impersonale è il dominio della giustizia sociale – il gioco della vita giusta –, altro è il dominio della verità, ossia il gioco della vita buona (o 'santa'): gioco che comprende tutte le questioni che emergono se guardiamo alle nostre vite da una prospettiva personale.

Del resto – passando ad utilizzare, con Sen, la categoria soggettiva di 'identità personale' –, dobbiamo riconoscere che «la nostra identità religiosa [...] può essere molto importante, ma è soltanto un'appartenenza fra tante», cosicché «dovremmo accettare il fatto che la fede religiosa non determina da sola tutte le decisioni che dobbiamo prendere nella nostra vita, incluse le nostre priorità politiche e sociali e il comportamento e le azioni che ne conseguono»³⁸. Non a caso «una persona può avere una forte fede religiosa [...] e al tempo stesso avere opinioni politiche tolleranti»³⁹. E dobbiamo anche riconoscere che «l'insistenza, anche solo implicita, sulla natura univoca, senza possibilità di scelta, dell'identità umana, non è soltanto riduttiva per noi tutti, ma ha anche effetti incendiari nel mondo»⁴⁰.

³⁸ A. Sen, *Identità e violenza*, trad. it., cit., p. 67.

³⁹ Amartya Sen cita ad esempi personaggi come l'imperatore Saladino che, pur combattendo contro i Crociati, nel XII secolo accolse alla sua corte il filosofo ebreo Maimonide che fuggiva dall'Europa antisemita e come il Gran Moghul Akbar che ad Agra, concedeva la libertà religiosa a tutti i propri sudditi negli stessi anni in cui Giordano Bruno, a Roma, veniva condannato al rogo. «Il punto che vale la pena sottolineare» commenta Sen «è che, se Akbar era libero di portare avanti le sue politiche liberali senza cessare di essere musulmano, ciò non significa che quel liberalismo faccia parte delle prescrizioni – né naturalmente delle proibizioni – dell'islam. Un altro imperatore Moghul, Aurangzeb, poteva negare i diritti delle minoranze e perseguitare i non musulmani continuando a essere musulmano, esattamente come Akbar non smetteva di essere musulmano in virtù della sua politica pluralista e tollerante» (*Ibidem*, p. 18).

⁴⁰ *Ibidem*, pp.18-9. Sen mette ripetutamente in guardia contro la tesi dell'identità o dell'affiliazione unica sostenuta dai filosofi comunitari che, oltre ad essere di per sé grossolana e ingannevole, può venire utilizzata da forze settarie per incitare all'intolleranza e alla violenza (*Ibidem*, p. 22).

Problema pedagogico e linee di intervento educativo

Il problema pedagogico relativo alla tensione e al conflitto tra fede religiosa e pluralismo democratico può venire formulato nei seguenti termini: come può l'educazione favorire l'esistenza di una società democratica, formata da cittadini liberi ed uguali, i quali sono tuttavia divisi da fedi o non-fedi religiose di appartenenza? O anche: come può l'educazione coltivare e curare la vita religiosa dei soggetti e, insieme, formarli alla partecipazione da cittadini ad una sfera pubblica segnata dal pluralismo? O, andando alla radice della questione: come può l'educazione intervenire per conciliare il punto di vista e le esigenze della collettività con il punto di vista e le esigenze della fede religiosa degli individui?

Le considerazioni precedenti valgono a mostrare, in primo luogo, come la questione in oggetto *non verta prioritariamente* sui rapporti tra l'individuo e la società, ma sia questione per così dire 'interna' al soggetto, nel senso che riguarda *il rapporto di ciascun soggetto con se stesso*. Valgono a mostrare che, se si vuole affrontare convenientemente la questione relativa al contrasto e alla tensione tra fede religiosa e pluralismo democratico, la si deve affrontare all'interno dell'animo umano. (E questo conferma l'ipotesi da cui ho preso le mosse: che il problema in discorso vada *prioritariamente* posto e discusso in termini educativi: che esso costituisca un problema pedagogico piuttosto che socio-politico o politico-istituzionale).

In secondo luogo, le medesime considerazioni mostrano che la soluzione educativa a quel problema possa essere reperita esercitando qualcosa di molto simile a quella che Michael Walzer chiama "l'arte della separazione"⁴¹. Nel senso che si tratta di promuovere, fissare, coltivare, e rafforzare via-educazione, nell'individuo, la differenziazione e la disgiunzione tra due diverse sfere – arene – della sua esistenza. Si tratta di rendere consapevole il soggetto-in-formazione del fatto che la geografia del mondo umano si compone di una pluralità di giochi e che ogni gioco ha i propri confini che vanno rispettati.

Più da vicino. Una volta accertata la compatibilità, che *in linea di principio* sussiste, tra l'identità religiosa (l'appartenenza dell'individuo alla comunità di credenti) e l'identità di membro della comunità politica – ovverossia l'autonomia relativa tra il gioco della verità e quello della politica, tra dominio del bene e dominio del giusto –, si mostra necessario disgiungere e mantenere in massimo grado distinti l'ambito di esperienza personale costituito dal politico e l'ambito di esperienza personale (che si presenta il più delle volte anche come comunitaria) costituito dal religioso. E questo equivale a impegnarsi educativamente per tenere ben separati, nella coscienza e nei comportamenti del soggetto-in-formazione, il dominio (il gioco) del *bene* dal dominio (dal gioco) del *giusto*: le questioni relative alla *vita buona* da quelle relative alla *vita giusta*.

⁴¹ Cfr. M. Walzer, *Sfere di giustizia*, trad. it., Milano, Feltrinelli, 1987 [1983].

Come sappiamo, il concetto di *persona* riferisce, nella nostra tradizione culturale, ad un essere dotato della capacità di concepire e perseguire consapevolmente e responsabilmente il bene; ma anche ad un essere capace di partecipare alla vita sociale, svolgendovi un ruolo ed esercitando e osservando i relativi diritti e doveri. All'essere-persona si richiede sia di disporre di una concezione della vita buona sia di una concezione della vita giusta e questo richiede l'esercizio di *due diverse* capacità o attitudini: l'una imperniata sul punto-di-vista personale, l'altra sul punto di vista impersonale.

Ora, se il fatto del pluralismo – ovverossia la varietà di credenze, lealtà, attaccamenti, devozioni e identificazioni – deve essere preso sul serio dal progetto educativo, questo è tenuto a distinguere nettamente tra formazione alla vita buona e formazione alla vita giusta. L'intervento di educazione non può riferire ad un sistema unitario, organico e totalizzante di tutto ciò che ha – o deve o può avere – valore per l'individuo. Il progetto educativo deve tenere conto del fatto che il riconoscersi di ciascun individuo in fedi o comunità caratterizzate da determinate fedi religiose costituisce solo un aspetto - *una dimensione* - del concetto/ideale di *persona* che l'educazione è chiamata a perseguire e realizzare. La natura del sé – o l'ideale di persona – che è richiesto dalla partecipazione alla vita democratica prescinde e astraie dai vincoli istituiti dalla fede e dall'appartenenza religiosa: si presenta come *neutrale*. E questo equivale a riconoscere che l'ideale di persona in quanto meta del progetto educativo deve includere un sottoinsieme di valori fondamentali di natura *esclusivamente politica*, i quali devono modellare la *sola* formazione politica del soggetto.

Occorre, in altre parole, che il progetto educativo fissi, contempli e comprenda lo spazio – e i limiti – appropriati per la formazione politica dei soggetti. Quello spazio è definito dalla produzione di scelte collettive e, quindi, si fonda e si regge – deve fondarsi e reggersi – sul principio di *giustizia*. Dato che la politica verte su *come è giusto vivere collettivamente*; dato che essa riguarda i modi con cui dobbiamo stare insieme: ciascuno con la propria dotazione di valori, scopi, preferenze e interessi spesso confliggenti.

In sintesi. Essendo l'esperienza religiosa, come si è visto, *totalmente altro* dall'esperienza politica, i due generi di esperienza – le due dimensioni o piani della vita personale – non sono affatto, *di per se stessi considerati*, incompatibili. Per questo motivo, perché il conflitto tra i due tipi di esperienza possa essere evitato o ridotto, è necessario che il soggetto li distingua e, per quanto è possibile, li tenga consapevolmente – coscientemente – separati: evitando, rigettando e contrastando contaminazioni o incursioni 'indebite' tra un'esperienza e l'altra, tra un piano e l'altro, tra un gioco e l'altro, tra un punto-di-vista e l'altro. E questo richiede che l'intervento di educazione coltivi ed eserciti la capacità-di-prospettiva-personale e la capacità-di-prospettiva-impersonale entrambe e nella stessa misura: ma senza commistioni o confusioni di sorta.

Dove non si tratta in alcun modo di cancellare dalla pratica di cura educativa ciò che può consentire a ciascuno di identificarsi come una particolare persona – con fedi religiose, lealtà, devozioni, principi, regole di vita differenti –; non si tratta di imporre la rinuncia a valori, convinzioni, vocabolari, sistemi di virtù,

concezioni della vita personali e di gruppo. Ma, facendo ricorso all'“arte della separazione” di ispirazione walzeriana, si tratta di circoscrivere e ‘vincolare’ quelle fedi, credenze, lealtà, devozioni, regole di vita, principi ecc. agli specifici *contesti* in cui essi trovano legittima applicazione: i contesti del personale, del familiare, dell'associativo: cioè a dire della vita non-politica. Perché il conflitto tra fede religiosa e pluralismo democratico venga scongiurato – perché la convivenza pacifica e collaborativa tra diversi venga in massimo grado garantita – è necessario che le convinzioni religiose siano ‘messe da parte’ nella vita della polis.

Se per un verso ogni individuo deve essere sostenuto ed aiutato – anche attraverso l'intervento educativo intenzionale – nell'assumere fini, sollecitudini e impegni non-politici e messo in condizione di perseguire i valori e realizzare gli scopi che gli provengono dalla sua eventuale appartenenza religiosa e dalle comunità di fede di cui fa parte, è per altro verso altrettanto necessario che egli venga reso partecipe e portatore di quei principi di giustizia che devono valere per tutti e per ciascuno: indipendentemente dalle biografie personali e dalle identificazioni religiose.

È, quello dettato dal principio di giustizia – il punto-di-vista ‘da nessun luogo’ –, l'unica prospettiva per giudicare con equità nella cosa pubblica e, quindi, un modo di guardare a se stessi e agli altri che l'educazione è chiamata a trasmettere, coltivare e incoraggiare. In nome del rispetto di quanto mutuamente ci dobbiamo come esseri di pari dignità rispetto alle diverse fedi, attaccamenti, storie di sé, motivazioni. Ma anche in conseguenza del fatto che solo questo modo di rapportarsi a se stessi e agli altri può consentire la condizione di un ‘mondo vivibile’.

Oltre l'Aforisma 125.

Religione e religiosità nella formazione dell'uomo.

Mario Gennari

Porre il problema della religione significa predisporre alla questione della religiosità. "Porre" e "predisporre" assumono qui il valore semantico di mettere all'attenzione del pensiero il nucleo costitutivo della *religio*. Con il rischio, però, di rinchiudere in un ristretto contesto linguistico la varietà straordinaria di esperienze e l'incontenibile polimorfità dei modi d'essere del "religioso" all'interno dell'uomo: ossia, entrando laggiù nel luogo intimo della sua formazione umana.

La povertà del linguaggio non consente mai di dare piena espressione al sentimento della religiosità che *può* dimorare nell'uomo: forse nel suo spirito – forse nella sua anima – forse nel suo animo – forse nella sua coscienza. Certo, nella sua *formazione*. La ricchezza del pensiero, di cui la formazione dell'uomo si compone, *può* restituire il significato autentico di quel sentimento senza svincolarlo dalla sua condizione di storicità, eppure assumendolo nella profondità della propria consistenza ontologica sondabile attraverso un passaggio ermeneutico, che dal cammino interpretativo sopraggiunga alla *significazione*.

Dunque, si tratta di predisporre il pensiero a una torsione: anziché muovere dal problema storico, culturale, sociale, economico, politico o pedagogico della religione si rende necessario codificare i sensi della religiosità, intesa in quanto *religiöse Bildung*. Ovvero, traducendo Schleiermacher, in quanto «formazione religiosa».

Certo. Assai più a monte potrebbero situarsi altre domande. Chi è l'uomo? Cosa differisce l'uomo dall'uomo religioso? Chi è Dio? Di quale Dio parliamo quando parliamo di Dio? È un Dio della storia o è un Dio metafisico che la trascende? Ciascun uomo ha dentro di sé un "proprio" Dio, con cui parla e a cui rivolge la propria preghiera", etimo veritiero della sua "precarietà"? Oppure, ogni fedele deve riconoscersi in quella parola di Dio che la tradizione gli rende disponibile e contemporaneamente gl'impone? E poi: se l'uomo è la sua formazione – come ha scritto il più grande teologo dell'ebraismo novecentesco: Franz Rosenzweig – e se l'uomo è il suo pensiero – come ha annotato il più grande filosofo del Novecento: Martin Heidegger –, si può concepire una formazione priva dell'*eidos* (che è idea, essenza e for-

ma) di Dio? Ancóra: l'esperienza religiosa è un *Erlebnis* – esperienza vissuta – o rientra in ciò che Walter Benjamin chiama *Erfahrung*, considerandola cioè come un'esperienza creatrice? Ma se d'esperienza si ha da parlare, come interpretarne il significato umano senza rimanere irretiti nel dualismo cartesiano di *res extensa* e *res cogitans*, bensì superandolo ermeneuticamente? Qui il vortice delle questioni procede fino a coinvolgere Dio e l'uomo e il mondo in quella teologia (biblica) del tempo a cui ha fatto un troppo fugace riferimento Gadamer in *Wahrheit und Methode*. Una teologia che non potrebbe non essere sia del tempo sacro sia del tempo profano, restituiti alla questione delle questioni: e cioè alla *libertà religiosa*.

Per procedere con ordine occorre ritornare all'etimologia delle parole. Dunque, religione, da *religio*, la cui voce incerta si ricollega tanto al *religare* (stringere il legame) quanto al *relegere* (raccogliere tutto ciò che si riferisce al culto). Una duplice ipotesi filologica potrebbe contemplare il *relegare* come il complesso di narrazioni, pratiche, norme morali e condotte che si traducono nel profilo storico di quanto intendiamo con il termine “religione”, mentre al *religare* corrisponderebbe il sentimento che esprimendo l'essenza dell'esperienza religiosa la determina attraverso quel legame capace d'unire il credente al proprio Dio. Quindi, *religio* sarebbe la radice comune di due alberi che, come quello di Jesse, si ergono dall'uomo elevandosi l'uno nella storia, l'altro nella teologia: l'uno nelle *religiones* intese come culto esteriore all'interno di una società e l'altro nella *religiositatem* assunta quale carattere intrinseco di ciò che per il singolo uomo significa l'*eidōs* religioso, con la sua *idea misterica*, la sua *essenza eterna* e la sua *forma sacra*.

Entrambe le piante s'intrecciano, eppure si distinguono. Entrambe possono dare vita a esperienze di fede, devozione, sacrificio o culto. Ma entrambe sanno anche generare le patologie del dogmatismo, del fondamentalismo o del fanatismo, cedendo ora all'assolutismo assiomatico che rende una supposta “verità” come indiscutibile poiché ritenuta incontrovertibile, ora all'idolatria feticistica il cui delirante settarismo si esprime entro condotte invase, dove le esaltazioni xenofobe s'alternano ai più vietati pregiudizi della superstizione neopagana. Con il risultato che qualsiasi libertà è soffocata dall'integralismo corrotto dalla sua stessa impurità teologale.

Nella dialettica fra l'“oggettivo” della religione e il “soggettivo” della religiosità si situano tutte le occorrenze epistemologiche rifratte nelle pieghe della scienza delle religioni, della filosofia della religione, della storia delle religioni, della teologia. In questione non sono soltanto il fenomeno della religione in sé – considerato anche per i suoi legami con l'antropologia, l'etnologia o la sociologia – e l'esperienza religiosa – per ciò che la immanentizza o la trascende –, ma anzitutto aspetti come l'individualismo interioristico di ascendenza protestante o il principio di autorità religiosa di marca confessionalistico-curiale. Né vi sono soltanto problemi storiografici come quello del gravoso retaggio metafisico della Scolastica medioevale o quello del modernismo nei suoi concitati rapporti con il magistero della Chiesa cattolica, ma pure contesti politici riverberati da polemiche ormai datate come quelle

tra teismo, ateismo e agnosticismo, protratte nell'estensione progressiva della negazione del religioso all'interno dei processi di secolarizzazione. Emerge poi con prepotenza il problema filosofico della religione a cui non sempre la filosofia ha saputo offrire convincenti prospettive d'indagine. E ciò ad esempio nel Gentile di *La mia religione*, per il quale il «sentimento» religioso si affina nella vita fino a diventare «pensiero», mentre è dal pensiero che il sentimento religioso nasce per prendere più o meno corpo nel corso della vita. O nello stesso Heidegger dei *Beiträge zur Philosophie*, dove il pensare Dio avviene a partire dalla «verità dell'essere», mentre l'uomo può pensare Dio soltanto muovendo dalla verità dell'uomo.

L'urgenza ermeneutica scaturisce dal bisogno di interpretazione del "religioso" ripensato in una dimensione universale di ecumenicità, la cui chiave di lettura non può prescindere dall'*umano* assunto nella prospettiva corale dell'*umanità* intera e non soltanto del pur rilevante dialogo interconfessionale. E ciò poiché solo nell'orizzonte della libertà dell'uomo prende forma la libertà religiosa, che fa dell'uomo non un semplice uditor della Parola e neppure il suo possibile testimone, bensì il solo essere che sappia pensare il divino. Quel divino le cui tracce si perdono nel cammino verso il mistero, l'eterno e il sacro attraversando l'immagine speculare di un *homo absconditus*. Quell'uomo che nessuna delle grandi tradizioni dell'Occidente ha fino in fondo potuto conoscere: né il mito né l'esoterismo, né la religione né la filosofia e tantomeno la scienza.

L'antropologia mutante dell'*homo religiosus* coinvolge i significati della Legge e dell'Amore, della *pietas* e della *caritas*, del male e della violenza, dell'alleanza e dell'elezione, dell'esistenza materiale e dell'essenza spirituale, quindi del pensiero umano quale possibile (e non obbligatorio) pensiero religioso. Ma qual è la conoscenza propria di questo pensiero? È semplicemente la conoscenza umana, che si articola ora nel pensiero religioso ora nel pensiero teologico. Il primo è il pensiero del sentire religioso e del sentimento di religiosità. Il secondo è il pensiero di un *logos* del *theos* impegnato a conoscere il divino permanendo nel solco di una religione, ad esempio, votandosi all'impresa di rendere effabile il *Tetragrammaton* impronunciabile, nell'impossibile tentativo di pensare l'Impensabile. L'uno si apre all'ascetismo e all'esperienza mistica, l'altro produce le differenti teologie incapaci di rispondere alle domande di ogni teodicea dopo Auschwitz. In bilico fra storia e divenire, tradizione e speranza, essere finito e essere eterno – per usare l'espressione di Edith Stein –, tra amore e ragione, silenzio e parola, discesa e salita, la teologia manca di ricostruire la propria *originarietà metafisica* a cui ancorare un'ermeneutica dell'umano. Così, il suo linguaggio non può che cadere in una delle tante forme (o formule) scolastiche oppure – poiché, come è stato detto, «l'uomo non è più di moda» – dare fiato a un'ormai stanca retorica dell'*altro* (pur inutile come risposta all'individualismo narcisistico moderno, ma del tutto insufficiente per una fondazione ontologica dell'*uomo umano*).

Sicché, se la religiosità diventa teologia rischia l'esperienza ordinaria del *flatus vocis*. Ma se la religiosità diventa religione, la religione diventa Chiesa, la

Chiesa diventa uno Stato e questo Stato diventa un sistema finanziario, allora la religiosità è già morta. E, con essa, Dio! Ma chi, davvero, lo ha ucciso?

L'*Aforisma 125*, che Nietzsche stende in *Die fröhliche Wissenschaft*, posiziona l'urlo «Gott ist todt. Gott bleibt todt» all'interno di un mercato: «auf den Markt». La vera chiave interpretativa del «Dio è morto» la si coglie esclusivamente considerando il contesto mercantile in cui la denuncia dell'uomo folle – *der tolle Mensch* – avviene. È nel mercato lo spazio dell'«infinito nulla». Chi ha ucciso Dio è il mercantilismo istituito sul potere del denaro e sul denaro del potere. Il neoliberalismo – ultima e unica ideologia della modernità occidentale – ricopre, oggi, il ruolo attanziale dell'assassino evocato nel drammatico aforisma nietzschiano.

Proprio l'impotenza di Dio, tanto di fronte al male di Auschwitz quanto davanti al nulla del mercato, conferisce all'uomo la responsabilità del mondo, il cui *eidos* va esperito ri-pensando il compito dell'uomo sia nel senso di un tempo assoluto, ebraicamente inteso, sia nel senso di una storia universale, cristianamente assunta. Nel compiere questo cammino antropologico, cosmologico e teologico, l'uomo conferisce forma alla sua formazione. Affinché ciò accada, la formazione religiosa deve mantenere intatto il proprio significato di libertà. Una libera religiosità riverbera il carattere di autenticità soltanto se profonda, intima, personale, umana. Soltanto se è lontana dall'enfasi chiassosa dell'evento mondano. Soltanto se si affranca dal confessionarismo e dal clericalismo. Soltanto se è informata al carattere di una concezione laica – ossia, antidogmatica – della libertà. Anche della libertà religiosa! Dunque: un ossimoro? No. Piuttosto una sineddoche, poiché non c'è libertà religiosa senza libertà. Una *Chiesa* – qualunque essa sia – che si rinserri in una morale assoluta, del tutto priva del senso antropologico e storico della relatività, intinge la religione nell'inchiostro di un'etica – e, più di frequente, di un'etica sessuale – capace soltanto di stabilire prescrizioni per loro natura più sensibili a paventare il peccato che a indicare le molteplici vie dell'amore umano. Una teologia inabile nel cogliere la differenza fra “essere” ed “ente” smarrisce il proprio *denotatum* metafisico e il proprio *connotatum* ontologico. Nel confondere la metafisica con l'ontologia – rischio a proposito del quale Heidegger ha messo in guardia – si finisce sempre per far cadere la nozione di “uomo” nel soggettivismo e per far scadere l'idea di “Dio” nell'oggettivazione. Una *religione* la cui ecclesiologia e la cui pastorale non si rivolgano al mondo fa della propria determinazione storica un itinerario inadatto a servire proprio quell'uomo che è l'ultimo fra gli ultimi. Questo servizio ecumenico – che non è solo di evangelizzazione ma anzitutto di promozione umana – rende sacro il nome stesso della povertà. Il sacerdozio (da *sacer*) contiene l'etimo della sacralità con cui riflettere sul mondo solo perché essa possa riflettersi nel mondo, trasfigurandovi l'immagine del Cristo posta entro l'orizzonte esistenziale. Insomma, è in questione il recupero del centro perduto, dove uomo, mondo e Dio possono coincidere: così come accade nella prospettiva – espressa ad esempio da Barth – dell'«umanità di Dio», o nell'intreccio – avvalorato da Pannenberg – tra storia universale ed escatologia, nonché nell'istanza politica della “liberazione” – avanzata per esempio da Moltmann.

Il cammino delle Chiese, delle teologie e delle religioni necessita di alcune svolte radicali. La prima: Dio è Dio e non “Persona”. E questa non è una mera tautologia. L'uomo è uomo e non “persona”. E neppure questa è una semplice tautologia. La seconda: a quella del magistero si affianca l'interpretazione che ogni uomo libero è libero di ponderare circa il testo sacro, sicché il *midrash* dilaga dall'ebraismo nel cristianesimo e nell'islamismo. La terza: l'essenza del divino riposa nel sacro, nell'eterno e nel mistero. Nel *sacro*, poiché pensare Dio significa disporsi nella dimensione di una sacralità dell'assoluto, ma pure di una sacralità storicizzata in quanto rivolta al mondo e mai distratta dall'umanità. Nell'*eterno*, poiché l'assoluta intemporalità non perde la propria «forza vitale» soltanto se si sostanzia di una relativa spazialità che appunto il mondo – con i suoi “mondi” – predispone. Nel *mistero*, poiché proprio il suo riconoscimento nell'intimo dell'uomo restituisce a quest'ultimo la pur pallida icona del Dio con cui, pregando, tenta di parlare.

Ma il sacro, l'eterno e il mistero non sono né pure idee né semplici universali. Essi costituiscono una *forma* possibile della *formazione* dell'uomo che pensandoli si avvicina all'essenza vitale di se stesso appunto racchiusa nell'interiorità profonda, costantemente interrogata dai linguaggi della morte e del male. Ebbene, si dà formazione della religiosità quando essa matura e si trasforma attraverso un pensiero del sacro, dell'eterno e del mistero.

Vivere l'esperienza del *sacro* non implica affatto le suggestioni del *sacrificium* né la scoperta di una potenza divina concepita nei termini di un principio ultramondano, bensì il ritorno alla consistenza originaria e generatrice del Luogo misterico. Si tratta di un trascendimento spirituale esperito nell'interiorità, che rende “umanissimo” il sacro avvicinando il pensiero dell'uomo ai linguaggi del divino. Aliena da ogni forma esoterica e da qualsiasi formalismo religioso, la ricerca del sacro supera il rito per incamminarsi anche alla volta di una mistica dell'esperienza religiosa compresa entro il senso dell'*Urphänomenon* – di un fenomeno originario –, che segna l'orizzonte luminoso di quanto è misteriosamente presente nei recessi del pensiero. Il pensiero può aprirsi alla ierofania nel suo veder “apparire” il manifestarsi, nella profondità spirituale e materiale dell'uomo umano, della presenza di “qualcosa” di sacro. Questo “qualcosa” è il pensiero che pensa Dio in quanto sacralità. Così il pensiero stesso mostra una sua possibile origine sacrale, nel cui specchio è riflessa l'immagine medesima della *formazione*. A causa di ciò, tanto il pensiero quanto la formazione sono – per l'uomo – sacri.

L'avvicinarsi al significato dell'*eterno* non può essere dettato da una banale aspirazione all'eternità, bensì dalla domanda filosofico-metafisico-teologica in cui la questione del “tempo” è solo una componente intrinseca. Che cos'è, dunque, l'eterno? L'eterno è l'essere, che per l'uomo rimane del tutto inconoscibile – anche se pensabile –. La storia sta nel tempo, il tempo sta nell'essere, l'essere metafisico sta nell'Essere divino. L'Essere è l'eternità infinita del sovra-tempo e del sovra-spazio che il Dio impensabile e inconoscibile in sé contiene. La dialettica fra tempo della morte e tempo messianico – dibattuta in *Totalité et Infini* da Lévinas – manca di risolversi non già per un limite teologico, bensì

per un impedimento metafisico. Per questo la *formazione* dell'uomo non deve rinunciare a un pensiero dell'assoluto trascendente: ossia, a una metafisica concepita non come sistema dogmatico ma quale umana potenzialità dell'andare "oltre" le fenomenologie (cioè, le essenze) della fisicità. Ci si educa sempre in un tempo finito, ma ci si può formare all'infinità del tempo. Ossia al senso dell'eterno, che solo il pensiero dell'uomo può pensare.

L'impossibile esegesi umana del *mistero* lo conferma nella sua radicale in conoscibilità. Mistero non è sinonimo di segreto. Un segreto può essere svelato, il mistero resta sempre e per sempre insvelabile. Ovviamente, non c'è alcuna afferenza reciproca tra il mistero di una religione e le religioni misteriche. Il rituale esoterico non cela mai un mistero, ma riserva ad adepti e iniziati la gnosi di qualcosa che è solo presente nella loro corriva presunzione. Nella sua oscura pienezza il mistero di Dio si contesse di eterno e di sacro. Non di dottrina, né di catechesi. La Chiesa stessa non è mistero, ma storia. La consistenza misterica del divino restituisce solo l'immagine del *Dio impensabile*. Lutero ha evocato l'udito interiore dell'uomo come la prima e ultima soglia di una conoscenza impossibile, nel cui «tremendo» e «affascinante» impegno – volendo citare il *Das Heilige* di Rudolf Otto – l'uomo scopre tuttavia il senso (a lui stesso inesplicabile) del proprio mistero.

È questo il *mistero dell'uomo*, contrappunto del mistero di Dio e del mistero del mondo.

In futuro gli uomini riconosceranno sempre meno alle Chiese – a causa del processo di secolarizzazione che le ha pesantemente coinvolte – l'autorevolezza morale per parlare di religiosità e l'autorità religiosa per parlare di Dio. L'uomo – ogni singolo uomo – sarà sempre più solo davanti alla propria coscienza per risolvere in sé il problema del male e il problema della morte. La risposta ad entrambe le questioni dipenderà dalla libertà che ogni uomo saprà trovare con il proprio pensiero. Con esso potrà, se ne sarà capace, contrastare il Male che pur è in lui scegliendo consapevolmente il cammino irto di ostacoli verso il Bene. E ancora con il pensiero troverà, se ne sarà capace, liberamente la strada della sua Vita e quella della Morte, essendo lui e lui solo il padrone d'entrambe.

In tutto ciò si proporziona la formazione dell'uomo. L'uomo dà forma a se stesso e, se libero, alla sua religiosità. Questa non può essere imposta con il peso di una tradizione o disposta con il penso di un'autorità. Più ingiunzioni, comandi e soperchierie dottrinalmente prescritti gli giungeranno, meno crederà, avrà fede e confiderà nelle istituzioni ecclesiastiche. L'educazione religiosa va, dunque, pensata secondo il principio di una libera formazione della religiosità. Il fine non può che essere quello di creare le condizioni affinché ogni processo educativo risponda alle esigenze di una formazione libera dell'uomo e del suo sentimento religioso. I mezzi per conseguire questo fine sono almeno tre. Alle Chiese – e soltanto ad esse – va riservato e garantito il diritto di esercitare al loro interno la catechesi, intesa come libera istruzione dottrinale. Agli Stati, anzitutto attraverso la scuola – che deve essere laica e libera –, può spettare l'insegnamento delle religioni intese come uno dei fon-

damenti culturali della storia della civiltà europea occidentale e planetaria. A tutti gli uomini – siano essi genitori, insegnanti, educatori o liberi cittadini – e a tutte le istituzioni – a partire dalla famiglia e dalla scuola – va attribuito il meraviglioso ma arduo compito di educare ogni uomo al significato, al senso e al valore della religiosità considerata come una delle componenti *possibili* della formazione umana.

Il problema della religione e della religiosità manifesta tutte le sue implicanze pedagogiche, oltre che filosofiche e teologiche. Ma una pedagogia “al genitivo”, vale a dire una pedagogia della *religio*, deve essere dimensionata anche epistemologicamente al contesto sazio-temporale della modernità. Ed è qui ed ora che l'ideologia neoliberista – con il suo culto del denaro e del potere – mina dall'interno ogni *Weltanschauung* religiosa. Quella di Nietzsche non fu una profezia ma la spietata interpretazione dell'universo borghese del secondo Ottocento. Forse è per questo che proprio in ambienti religiosi cristiani sembra essere stata rimossa la parabola del giovane ricco. In *Matteo* (19,21) si legge la risposta di Gesù a chi gli chiede come ottenere la vita eterna: «Se vuoi essere perfetto, vè, vendi quello che possiedi, dàlo ai poveri e avrai un tesoro nel cielo; poi vieni e seguimi». In questa totale considerazione verso gli ultimi – a cui si sono ad esempio ispirati, nell'Italia del Novecento, Milani, Balducci, Mazzolari e non molti altri – s'inscrive la portata *rivoluzionaria* del messaggio evangelico, la cui dimensione agapica restituisce il senso irenistico dell'amore cristianamente umano e umanamente cristiano. Solo così ritrova un valore non retorico l'etica dell'altro, decostruita e reinterpretata nei termini di un amore per tutta l'umanità racchiusa in ciascun uomo e di un amore per ogni singolo uomo – chiunque egli sia –, riverberato nell'intera umanità.



Etsi Deus non daretur.

Quale uso nel discorso pedagogico?

Francesco Mattei

Semel locutus est Deus,
duo haec audiui.
(Ps 62, 12)

Si discute ancora, dopo decenni di emicranie scientifico-epistemologiche, se continuare a problematizzare ulteriormente la riflessione sul linguaggio educativo o se, più utilmente, dedicarsi ad un suo uso pratico-pragmatico che “metta bocca e mani” nella povertà quotidiana della prassi educativa. Il dilemma è forse da accademia. Ma non solo, credo. Per un verso si avverte la necessità di tenere quel lessico al riparo dall'approssimazione che spesso si attribuisce – come “imputazione” – al discorso pedagogico, sempre reo di muoversi su un terreno poco scientifico, poco sistematico, poco verificabile, troppo parenetico e ottativo. Per un altro, si ha piena coscienza che le mutate condizioni socio-economiche, culturali e ideologiche abbiano a tal punto modificato la fisionomia e la fisiologia delle società (e degli individui) da invocare con sempre crescente iterazione la necessità di un rinnovamento dell'antico rito dell'educazione (quando non della più radicale, nostalgica, impossibile *ri-educazione*).

La questione è antica, la denuncia del reato (di omessa educazione) quasi quotidiana. Infatti, sempre più si chiede alla scuola, alla famiglia (o a chi le surroga) di continuare ad educare. A formare le nuove generazioni. A porre rimedio agli estenuati paradigmi comportamentali di una società che appare dis-educata e perplessa¹ di fronte al dilagare di atteggiamenti pubblici o privati riprovevoli e lontani da ogni virtuosa (o almeno dignitosa) prassi (ben) educata. Insomma, è lontana l'antica *areté* del cittadino. E lontana quella della *polis*. Come lontane sono le potenzialità salvifiche rassicuranti di ideologie e religioni, cittadinanze ed etiche pubbliche. Ma, anche, delle più modeste (e ve-

¹ Ho commentato la metafora ricca e pertinente del «millepiedi perplesso», riferita al mondo dell'educazione, nella introduzione a H. Giesecke, *La fine dell'educazione. Individuo famiglia scuola*, Roma, Anicia, 1990. Per la morfologia di una società sfibrata e caleidoscopica ricordo soltanto *La società liquida*, Bari-Roma, Laterza, 2002, di Z. Baumann, fin troppo nota, e la meno nota intervista a Baumann di A. Porcheddu, *Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*, Roma, Anicia, 2005.

tuste) “buone maniere”. Si è veramente, o almeno sembra di essere, *in partibus infidelium*. In terra di ineducati e ineducabili barbari.

Ma è possibile utilizzare un linguaggio educativo quotidiano (al modo wittgensteiniano) senza sottoporlo ad una pur minima analisi critica per verificarne una logica di possibilità reale, un corretto funzionamento, una legittimità di fondo che gli eviti gli scogli dell’ideologia o dell’indottrinamento, della mistificazione o della sopraffazione? Detto diversamente, non sarà il caso di inserire quel linguaggio in un *discorso pedagogico* che corrisponda, come altre costruzioni linguistico-concettuali, ad una teoria non estranea alla realtà-educazione in cui si vorrebbe mettere ordine-di-conoscenza? Un tema, questo, spesso già dibattuto, e che ha visto sì molti autorevoli protagonisti partecipare alla legittima polemica culturale, ma anche numerosi e inconsapevoli e vuoti replicanti, pur dovendo constatare che sembra un po’ caduta, oggi, l’attenzione teorica e pratica sulla delicatezza del problema. Il che si è tradotto, nella realtà, in una libertà di linguaggio tale che tutti hanno parlato di tutto, gettando la grande utopia (anche storica) dell’*omnes omnia omnino* di Comenio in una flebile luce di inefficace velleità, se non di ridicolo e vuoto velleitarismo. E ciò è accaduto soprattutto in materia di educazione, facendo breccia proprio là dove il lessico umanistico ha prestato e presta il fianco a infinite variazioni e a infinite libere cacofonie. Spesso insensate, ma sempre “scientifiche”. E tutte legittime. Tutte autorevoli. Tutte prescrittive, naturalmente. In nome di una libertà di educazione (e di istruzione) che non conosce regole esterne a sé. E non sarebbe certo male, tutto ciò, se si percepisse almeno, contemporaneamente, una volontà individuale e collettiva di prestare all’educazione l’attenzione che merita, attenzione non disgiunta dalla necessaria competenza. Senza improvvisazioni e senza facilonerie. Con il rigore morale e intellettuale di cui è necessario dotarsi per un compito di tale gravità e delicatezza.

Non sembra allora priva di sensatezza la preoccupazione di coloro che vogliono mettere qualche distanza tra un linguaggio educativo in atto (come intenzionalità educativa) e un discorso scientifico-pedagogico che voglia cimentarsi nell’analisi di quello che è stato annoverato, autorevolmente, tra i problemi maledetti². Maledetto perché sempre antinomico. Sempre aporetico. Sempre provvisorio. Mai definitivamente compiuto.

Perché questa cauta e amara premessa? Perché il discorso, il *logos*, come abbiamo appreso dalla mai dimenticata tradizione antica, o dice della cosa (l’essere) o dice di sé come cosa, come oggetto di autoriflessione. E mi scuso per la semplificazione, naturalmente, ma mi permetto di rinviare, per quanto

² Ricordo qui la lunga riflessione di Edda Ducci sull’educazione come “problema maledetto”, dove riversava sul fenomeno dell’educazione la sensibilità acquisita nella mai interrotta frequentazione della pagina dostoevskijana. Cfr. E. Ducci, *Approdi dell’umano. Il dialogare minore*, II ed., Roma, Anicia, 1999, pp. 27-40.

concerne lo stretto ambito filosofico-pedagogico, alla pluridecennale riflessione del collega e amico Mario Manno, in materia sempre acuto e perdurantemente “ossessivo”³. Tradotto, per quanto posso capire, mi sembra che il linguaggio educativo e il discorso pedagogico abbiano ancora molto da scavare e molto da edificare, se vogliono dignitosamente avvicinarsi alla realtà e alla realtà educativa (e comprenderla), e se vogliono costruire una casa pedagogica meno instabile di quella che oggi essi abitano e noi stessi abitiamo. Mi sembra infatti che la *domus* pedagogica ereditata dalla generazione precedente non abbia ricevuto la dovuta cura e i pur necessari ammodernamenti, e che l’evoluzione della società, e delle generazioni che la spingono in molte direzioni, abbia aperto molti fronti, abbattuto molti orti (una volta forse più ordinati), perso molti punti di riferimento (una volta più stabili e meno sottoposti a spinte caleidoscopicamente mutanti). Ma sono anche mutati, e come non riconoscerlo, gli strumenti culturali, i paradigmi ermeneutici, gli approcci ideologici, le scientificità proclamate e (in)stabili.

Insomma, c’è sempre lavoro per l’hegeliana “fatica del concetto” e per il sudore (qui teorico) della fronte. Detto diversamente: la pedagogia una volta *filosofica*, poi *didattica*, poi *psicologica*, poi *sociologica*, ma sempre inguaribilmente forse (para)scientifica, a che punto è? Che lingua parla? Dove trova radici lessicali e ragioni seminali per la sua (vera o presunta) scientificità? Il neovolgare pedagogico è comprensibile, strutturato, funzionale, esplicativo o anche su di esso cade la giusta e drastica condanna neopositivistica dell’inizio del Novecento? È forse il caso di ritornare sui passi (scientifico-epistemologici) perduti o è il caso di camminare a testa alta e senza troppi retropensieri in mezzo agli oggetti linguistico-esperienziali pedagogici oggi significanti? Questo il dubbio, che per ora metodologicamente metto in epoché, anche se mi rendo conto che il tema andrebbe affrontato con rigore e metodo non superficialmente formalistici.

Vengo allora al punto e dico del perché di questa rinnovata tematizzazione dell’«etsi Deus non daretur»⁴. E mi limito qui ad indicare due aspetti della sua odierna rilevanza per il contesto pedagogico. Per un verso, è indubitabile che l’“ambiente” in cui si educa, oggi, è un contesto (occidentale) di passata e presente secolarizzazione. Per un altro, l’educazione, nonostante tutto ciò

³ Del rapporto *logos-einai* si è lungamente interessato M. Manno, di cui mi limito a ricordare: *Poligonia. La straordinaria fertilità del Logos. Postille al personalismo critico*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer», 1988; *La struttura paidetica del discorso filosofico*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer», 2002; *Per una paideia filosofica. Interventi e comunicazioni*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer», 2007. Per una bibliografia completa rinvio a F. Mattei (a cura di), *Itinerari filosofici in pedagogia. Dialogando con Mario Manno*, Roma, Anicia, 2009, pp. 249-253.

⁴ All’*etsi Deus* di Grozio fa pendant, all’inizio del Seicento, il monito laico di Alberico Gentili: *Silete theologi in munere alieno*.

che si possa pensare della estenuante e spesso vacua pedagogia interculturale, avviene in ambito di pluralità di popoli, di culture, di tradizioni, di religioni. E anche questo è un fatto. Dunque, l'*homo occidentalis*, anche dopo la lunga riflessione heideggeriana (e per noi severiniana), è irrimediabilmente «parte» del gioco educativo. La pelle non è più sempre bianca. Il bambino, ieri genericamente "colorato", oggi è assolutamente multicolore. Parla pensa gioca mangia prega nella sua lingua, ma è chiamato a formarsi nella relazione culturale e inter-culturale con i bambini del paese ospitante. E, grazie a dio, la relazione è sempre *dialettica*. Muta il paradigma linguistico-valoriale-educativo del bambino occidentale e muta, insieme, l'orizzonte di significato del bambino ospite.

Questo il primo dato di esperienza. E solo per rimanere fermi, per ora, nella delimitazione dello spazio vasto dell'allusione. Si può infatti legittimamente reclamare una purezza del lessico occidentale e una conseguente pura introduzione al suo puro apprendimento. Ma sappiamo di muoverci su un terreno friabile, nello spazio della pura invocazione qui assolutamente non amica. Perché, lo si voglia o no, la globalizzazione e le migrazioni hanno anche mutato le cifre lessicali e semantiche dell'atto educativo, della sua produzione, della sua espressione, della sua comprensione. Inutile invocare allora la signoria del soggetto (occidentale), di attualistica memoria, e la sua formazione nelle dinamiche socio-economiche a tutti note. Queste condizioni sono mutate e sono mutate, conseguentemente, le spinte di costituzione del soggetto che in esse si insedia e prende forma.

Questo il motivo per cui alludevo, sopra, alla nostalgia della *terra fidelium*, una terra che in occidente ha mutato le sue radici e la sua terminologia di riferimento. Se una volta, infatti, l'orizzonte semantico ed esperienziale della relazione discorso-realtà era costituito dalla quaterna (*terminorum*) soggetto società mondo (e Dio), e l'individuo-persona si costituiva in quello spazio dinamico, il Novecento ha posto (definitivamente?) in oblio il quarto elemento della quaterna terminologica ed è ciò che conosciamo con il termine di secolarizzazione.

Ma allora, cosa è successo? Se Hegel era visto come l'ultimo grande teologo o, alla pari dell'attento suo lettore Feuerbach, come il primo grande ateo celebratore dei fasti dell'uomo auto-creatore; se Kant aveva espulso Dio dalla scienza e aveva certificato l'impossibilità della metafisica *come scienza* ma, insieme, aveva posto Dio al centro della sua obbligazione morale nella ragion pratica, cosa è accaduto, poi, all'uomo occidentale? Come ha potuto il Nietzsche della *Gaia Scienza* inaugurare il Novecento con un oltre-uomo folle e dalle mani grondanti del sangue del Dio ucciso? È lì che è cominciata l'avventura della secolarizzazione? E perché Dostoevskij aveva lanciato in quegli stessi anni l'urlo morale-metafisico di Ivan Karamazov, nella semplificazione che ne conosciamo, del «se Dio è morto, tutto è permesso»? Il sangue sparso per tutto il Novecento trova origine in quel deicidio del nietzscheano *requiem aeternam Deo*? O l'oblio di Dio ha portato con sé, come declina il pensiero religioso di diversa radice, anche l'oblio dell'umano?

Domande gravi, credo, a cui la semplificazione e la *brevitas* qui necessitate non possono certo dare risposte adeguate. Ma il punto resta: è ancora possibile

parlare di Dio? E perché? Da dove la legittimità e la legittimazione del concetto? Dove è consentito il suo uso *pubblico*? E ancora: il linguaggio educativo e il discorso pedagogico lo possono includere legittimamente nel loro lessico? E come?

Sarebbe facile richiamare qui i fallimenti dell'umanesimo ateo che hanno attraversato il Novecento. Ma sarebbe sufficiente, tutto ciò, per legittimare un richiamo in servizio del vecchio Dio espulso dal cuore dell'uomo-finalmente-adulto e dalle sue costruzioni sociali? Non sarebbe una supplenza vicaria frutto di impotenza e perciò di natura fondamentalmente ideologica?

È fin troppo scontato, a questo punto, constatare come, per i *fideles* di ieri e di oggi, vista la penuria di significato che attraversa il *saeculum*, servirebbe un Dio, un Dio invocato perché necessario, e necessario in quanto orizzonte e serbatoio di significato e di grazia efficace. Ma quel Dio, purtroppo, è proprio lo stesso Dio che sarebbe di troppo per le folle dei non rari *infideles* o per gli adulti che di lui non avvertono alcuna necessità. Perché allora continuare ad interrogarsi su un Dio del cui volto poco si riesce a delineare e che sembra essere stato del tutto assente nelle immani tragedie del Novecento?⁵ Veramente egli sembra aver nuovamente piantato la sua tenda tra noi⁶ – come recita il *Prologo* di Giovanni –, in *nuda terra hominis*? Ma dopo la morte di Dio per mano del folle nietzscheano o della tecnica, perché continuare ad interrogarsi su un Dio che ha forse definitivamente abbandonato le strade dell'uomo?

Non sarebbe difficile, naturalmente, rispondere che quel nome è ancora pronunciato dall'uomo. Anzi, da molti uomini. E dunque, come abbiamo imparato da Wittgenstein, la cui lezione non abbiamo ancora disimparato, se l'uomo pronuncia quel nome, vuole dire che esso rappresenta qualcosa che nella sua esistenza ha senso e significato. E perciò l'uomo ha ancora l'obbligo di mettere ordine anche in quella parte della sua esistenza *linguistica*. Perché quel linguaggio è il *linguaggio dell'uomo*. Anche se sempre permane l'interrogativo non pleonastico: è sufficiente il linguaggio-in-uso dell'uomo per salvare Dio dall'oblio? E ancora: insieme all'oblio dell'essere, non abbiamo assistito oggi ad un altro radicale accadimento, quello dell'oblio definitivo di Dio?

Questo il problema (o uno dei problemi rilevanti) per l'individuo di oggi. Egli ascolta il nome di Dio; quel nome è invocato dal profondo del cuore, oppure risuona invano. Ma più spesso ancora lo si vede camminare nello spazio pubblico come minaccia, come scontro tra culture (religioni?) drammaticamente dissonanti⁷. E dunque, quando il singolo uomo esce di casa e dice quel

⁵ Ricordo soltanto, per tutti coloro che si sono posti la domanda, H. Jonas, *Il concetto di Dio dopo Auschwitz*, Genova, Il Melangolo, 1990. E rinvio, per una discussione in merito, a E. Baccarini (a cura di), *Il bene e il male dopo Auschwitz. Implicazioni etiche per l'oggi*, Milano, Edizioni Paoline, 1998.

⁶ kai eskénosen en emîn (Gv 1,14).

⁷ Per i problemi e le polemiche sollevate, in materia, ricordo: S.P. Huntington, *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale. Il futuro geopolitico del pianeta* (1996), Milano, Garzanti, 2001; R. Kagan, *Il ritorno della storia e la fine dei sogni*, Milano, Mondadori, 2008. E per

nome nell'*agorà*, ecco che un altro problema forse più delicato si fa avanti: quel nome, legittimo nel foro concettuale intimo dell'individuo, ha anche diritto di cittadinanza nello spazio laico della *polis*? Il Dio che ha polarizzato concetti culture vite individuali in tempi storici sacralizzati, ha ancora cittadinanza linguistico-concettuale in un tempo laico, già illuministico e ora post-illuministico o postmoderno?

La risposta storico-concettuale a questa domanda non impegna naturalmente soltanto l'atteggiamento di un individuo. Essa apre problemi delicati e rilevanti di legittimità pubblica. E la risposta adeguata non sarà certo quella di una ammissione silente o *de facto*. Perciò, non ci si potrà arrestare, in materia, ad una presa d'atto, ad un costume tollerato e dunque consentito. La legittimazione della dizione apre spazi delicati e contesi, fecondi o nefasti per la vita delle società. E allora, aperti quegli spazi, come lasciare quel lessico fuori dal lessico educativo quando esso tenta di formare "individui-in-società"? Come non pensarlo legittimamente nel discorso pedagogico? Come studiarne l'uso e le regole di funzionamento, di efficacia o di alienazione ideologica?

Mi fermo qui, per quanto attiene alle prospettive problematiche intraviste, e ricordo gli usi recenti di quell'*«etsi deus non daretur»* sempre sottoposto ad ermeneutiche contrastanti. Anzitutto, però, devo rammentare la sua nascita illustre in quel Grozio che intendeva legittimare la nascita del diritto di natura e dei diritti individuali *«etsi deus non daretur»*⁸. I diritti non sarebbero nati dalla radicalità della creazione dell'uomo per origine divina. Essi sussisterebbero *«etsi deus non daretur»*, e da qui la fonte giuridica del giusnaturalismo come sede legittimante di diritti *naturali* inalienabili⁹. Ma appare anche evidente, allora, che diritto ecclesiastico e diritto civile potrebbero coincidere. Come sempre coinciderebbero, pur nell'ambiguità, diritto naturale e diritto civile. Tuttavia, storicizzato quel giusnaturalismo, come Manno¹⁰ ha fatto in ambito giuridico e filosofico-pedagogico, anche la modernità da esso conno-

ciò che concerne l'educazione, un non banale M. Serres, *Il mantello di Arlecchino. Il "terzo-istruito": l'educazione dell'età futura*, Venezia, Marsilio, 1992.

⁸ Notissimo il passaggio: *jus datur etiam si daremus Deum non esse* (U. Grozio, *De jure belli ac pacis*, Prolegomena, 8).

⁹ La legge di natura si darebbe *«etiam si daremus non esse Deum, aut non curari ab eo negotia humana»* (*ibid.*, Prolegomena, 11).

¹⁰ Così scrivevo recentemente in *La radice e il frutto. Sulla filosofia dell'educazione di M. Manno*, in F. Mattei (a cura di), *Itinerari filosofici in pedagogia*, cit., p. 177: «In quell'*«etiam si»* si anniderebbero le ambiguità della modernità. Infatti, non si dà in Grozio separazione assoluta di diritto ecclesiastico e diritto civile. Giacché, se il diritto naturale è certo fondamento autonomo del diritto civile – *etsi Deus non daretur*, appunto –, non si può tuttavia escludere alcuna "concordanza" tra le due sfere giuridiche. E il giusnaturalismo costituirebbe sì il degno accasamento del fondamento del diritto, ma non escluderebbe del tutto la presenza di quel Dio-fondamento che è uscito dalla statualità e dalla società politica per ritirarsi altrove. In luoghi più intimi e non meno significativi. Perciò quell'*«etiam si»* appare a Manno spurio e poco benefico per la modernità».

tata apparirebbe spuria e a mezza via. Si mostrerebbe come «aporia e contraddizione, come paradoxon. Perciò egli ne deduce che «il moderno potrebbe configurarsi come *incompleta laicità* o come *religiosità privatizzata*»¹¹. E dunque, ancora laicità e ancora religiosità. In definitiva, ancora una volta un Dio sarebbe dirimente per la costituzione o l'accettazione delle visioni del mondo. Ma è allora possibile sciogliere l'ambiguità? L'Illuminismo ha chiuso una volta per tutte la partita Dio, nel gioco con la Ragione umana, o è stato a sua volta ripensato e reinterpretato?

Non mi dilungo sulla risposta, ma i capitoli successivi li conosciamo, e ad essi ha fatto sopra qualche cenno. Vengo perciò ad altro *topos* dell'*etsi deus*, a quello notissimo di Bonhoeffer. Mi limito dunque solo a ricordarlo¹². E ricordo anche Dorothee Sölle, teologa tedesca della liberazione (anche dalle false immagini di Dio), che a quella lezione si è spesso richiamata. Dice dunque Bonhoeffer, in particolar modo in *Resistenza e resa*, che tutta la modernità si è mossa massicciamente verso l'autonomia dell'uomo e del mondo¹³. Perciò, nessun Dio tappabuchi. Nessuna impossibile supplenza di Dio per l'uomo. Nessun mondo come prolungamento di Dio. Nessun Dio come "ipotesi di lavoro". L'uomo adulto¹⁴ è chiamato a responsabilità propria, e le azioni responsabili non possono ricorrere a Dio come "ipotesi di lavoro". Non sarebbe, tutto ciò, che una via di fuga dal mondo, "un passo determinato dalla disperazione", "un salto mortale all'indietro nel medioevo"¹⁵. E conclude Bonhoeffer: «(...) il nostro processo di maturazione ci porta a riconoscere in modo

¹¹ Cfr. M. Manno, *Seminari su «L'età moderna e i diritti fondamentali»*. (Per una Introduzione alla «Pedagogia dei diritti umani»), in M. Marino (a cura di), *Per una pedagogia dei diritti umani*, Roma, Anicia, 2003, pp. 15-16. È interessante notare come Benedetto XVI, nella *Spe salvi*, guardi a questo cristianesimo *individualizzato* come ad un peccato storico della Chiesa, dal momento che già dai padri antichi «la salvezza è stata sempre considerata come una realtà comunitaria» (§ 12) e lo stesso Paolo sempre «parla di una "città" e quindi di una salvezza comunitaria» (§ 14).

¹² Non mi dilungo sul tema. Ad esso ho dedicato un recente studio a cui mi permetto di rinviare (cfr. F. Mattei, *La formazione dell'anthropos téleios. Parresia e responsabilità in D. Bonhoeffer*, Roma, Anicia, 2011).

¹³ Scrive Bonhoeffer in *Resistenza e resa* (1951): «Più tardi U. Grozio - molto diverso da Machiavelli nel contenuto, ma affine a lui nel muoversi in direzione dell'autonomia della società umana - stabilisce il proprio diritto naturale come diritto delle genti che vale '*etsi deus non daretur*', anche se non ci fosse Dio. Infine il tratto finale filosofico: da una parte il deismo di Cartesio: il mondo è un meccanismo che scorre di per sé senza l'intervento di Dio; d'altro lato il panteismo di Spinoza: Dio è la natura. Kant è fondamentalmente deista, Fichte e Hegel panteisti. Ovunque l'autonomia dell'uomo e del mondo è il fine di tutti i pensieri» (Milano, Paoline, 1989, p. 439).

¹⁴ Così sintetizza, Italo Mancini, gli elementi caratterizzanti di Bonhoeffer, l'uomo adulto e l'impotenza di Dio nella *kénosi*: «(Bonhoeffer) ha invertito la rotta teologica: all'abitudine di contestare il mondo in nome di Dio e della sua signoria ha sostituito la contestazione di Dio in nome del mondo adulto, che rimane la sua intuizione più decisiva, accanto a quella correlativa dell'impotenza che Dio ha scelto per sé nel mondo» (I. Mancini, *Scritti cristiani*, Genova, Marietti, 1991, p. 83).

¹⁵ *Ibidem*.

più vero la nostra situazione di fronte a Dio. Dio ci fa sapere che dobbiamo vivere facendo i conti con la vita senza Dio. Il Dio che è con noi è il Dio che ci abbandona! Il Dio che ci fa vivere nel mondo senza l'ipotesi di lavoro Dio è il Dio di fronte al quale stiamo continuamente. Di fronte a Dio e con Dio viviamo senza Dio»¹⁶.

È il linguaggio puro della Riforma, il linguaggio della nuova relazione Dio-uomo-mondo. Ma il Dio se n'è andato? Si è definitivamente allontanato? La *kénosi* ha radicalizzato l'abbandono di Dio? Anche qui, non mi dilungo sulle molteplici interpretazioni del tema. Ricordo soltanto che, al momento della tragedia, Bonhoeffer è tornato nella terra dell'uomo sfigurato dalla barbarie, la *sua* terra, ed è finito impiccato a Floussenburg, a pochi giorni dalla liberazione della Germania. Anche per fedeltà alla parola del suo Dio? Un Dio assente ma non morto?

Vengo ad altro ricordo dell'*etsi deus*, quello non troppo lontano di Rusconi¹⁷. Nel volumetto dedicato al tema, Rusconi argomenta sugli elementi che ne derivano, per la ragione e per la religione, a proposito del tema della democrazia. È possibile costruire una democrazia *laica* pur in presenza di Dio? E di quale Dio? E di quale religione? Qual è il rapporto o l'intromissione dell'etica religiosa nell'etica laica (pubblica) che fonda il patto democratico? La ragione umana e l'ascetismo mistico possono cooperare nello sforzo di costruzione della democrazia o si annullano a vicenda e rendono impossibile il contratto democratico?

Domande note. Che possono anche essere lette, con varianti grecizzanti e critico-personalistiche, nel Manno che sopra ho richiamato. Ma se queste sono le domande, non è difficile comprendere il perché, nel pensiero di Rusconi, dell'*etsi Deus* e del Bonhoeffer dell'uomo adulto e dell'allontanamento del Dio¹⁸. Perciò così egli chiude il saggio: «Anche se contorto, spezzato, enigmatico il discorso bonhoefferiano stimola un pensare teologico che prende sul serio il postulato dell'autonomia razionale dell'uomo nella spiegazione del mondo fisico e morale e quindi nel suo comportamento etico e politico. È qui che il cristianesimo bonhoefferiano e il laico possono incontrarsi disarmati dogmaticamente, non più religiosi o irreligiosi (possiamo ora aggiungere) nel senso convenzionale del termine. Segnalano l'età adulta dell'uomo, credente e no»¹⁹.

Giunti a questo punto, la partita potrebbe considerarsi chiusa, anche senza richiamare le numerose e interessanti consonanze che si intrecciano tra le posizioni bonhoefferiane e quelle francofortesi (soprattutto di Adorno e di

¹⁶ *Ibid.*, pp. 439-440.

¹⁷ G.E. Rusconi, *Come se Dio non ci fosse. I laici, i cattolici e la democrazia*, Torino, Einaudi, 2000.

¹⁸ Scrive Rusconi: «Ascesi è l'esercizio della razionalità che tiene testa all'irrazionalità etica del mondo e all'idea di un Dio fallace spiegazione-soluzione del mondo. Mistico è l'abbandono all'impotenza di Dio nel senso specifico che Bonhoeffer ha cercato di descrivere. È nella tensione tra razionalità ascetica e abbandono mistico che si dispiega la maturità del cristiano diventato adulto e quindi non più religioso nel senso dogmatico tradizionale» (*ibid.*, p. 150)

¹⁹ *Ibid.*, pp. 150-151.

Horkheimer), ma anche con quelle blochiane del principio speranza²⁰. Ci si dovrebbe trovare, pare, di fronte ad un mondo adulto che *privatamente prega e pubblicamente (democraticamente) ragiona*, un mondo in cui il dialogo delle civiltà mai si potrebbe tramutare in uno scontro di civiltà. Ma è proprio così? Il Dio della pace non è più chiamato nel *pólemos* dell'*agorà*? Ogni sua invocazione non è più una alienazione (ma anche una chiamata alle armi non sempre teologico-concettuali)?

Il discorso è più complesso, naturalmente²¹. I crocevia possibili più numerosi. E bisognerebbe guardare con occhi più attenti alla complessità delle relazioni tra le religioni e allo stato di salute del cristianesimo *pubblico* (ma direi anche conoscitivo-culturale) che alimenta la cultura pubblica e privata degli abitanti occidentali di questo inizio secolo²². Le posizioni di Rusco-

²⁰ Cfr., ad es., W.T. Adorno, *Il gergo dell'autenticità*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989; W.T. Adorno, M. Horkheimer, *Dialettica dell'Illuminismo*, Torino, Einaudi, 1997; M. Horkheimer, *La nostalgia del totalmente Altro*, Brescia, Queriniana, 2001; Id., *Rivoluzione o libertà?*, Milano, Rusconi, 1972; Id., *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*, Torino, Einaudi, 1969; E. Bloch, *Il principio speranza*, a cura di R. Bodei, Milano, Garzanti, 2005, II ed.

²¹ È interessante richiamare, ad esempio, il caso spinoso delle Corti islamiche in Inghilterra. Una recente indagine della fondazione Civitas ne ha censite 85. Troppe di fatto e troppe di diritto? E i diritti della donna? E la poligamia? E i diritti ereditari? La tradizione del *common law* le assimila ad un qualsiasi arbitrato, e per il fatto che è sempre possibile ricorrere ad un tribunale dello Stato, sottopone giuridicamente quelle corti, vincolate alla sharia, alla primazia della sovranità statale. Ma fino a quando reggerà questa interpretazione del multiculturalismo? Simili tribunali, per l'ambito cattolico, protestante o ebraico, sarebbero semplicemente impensabili!

²² Sul tema della mondanizzazione o della secolarizzazione riporto quanto mi scrive Manno in una corrispondenza in corso di stampa: «Mi resta, per il momento, questa domanda (...): ha la Chiesa – sia cattolica che protestante – secolarizzato il mondo, oppure ha mondanizzato il Cristianesimo, in ciò determinando *una morte di Dio*? Tu sai come la penso: secolarizzare e mondanizzare sono *unum et idem*, e la Chiesa è l'istituzione politica più secolare che possa esserci, la più potente "forza mondanizzante" (se poi seguiamo l'impostazione di Max Weber, è la Chiesa cattolica l'unico e vero "Stato moderno"!)). Quindi, la Chiesa non può mondanizzare il mondo, la Chiesa è interamente mondo. Quindi può mondanizzare soltanto il Cristianesimo, può secolarizzare soltanto la fede religiosa, può "burocratizzare" (sempre Weber...) soltanto la speranza in un Dio *oltre questo mondo*. Il cosiddetto "Cristianesimo senza Dio" è forse il risultato del magistero della Chiesa. Se vogliamo un "Cristianesimo con Dio" dobbiamo abolire la Chiesa (*in primis* abolire lo Stato-città Vaticano). Ora, carissimo Francesco, l'aporia è questa (e se credi che si possa superare aiutami a farlo): conviene rinunciare agli esiti del cosiddetto *Cristianesimo ateo* (esiti "moralmente" irrinunciabili proprio perché ottenuti *tamquam Deus non esset*, vedi a tal proposito i temi della giustizia e della solidarietà impostati eticamente e politicamente)? D'altra parte: sì, il Cristo è stato interamente mondanizzato, ma, demondanizzando Gesù e rendendolo soltanto ed unicamente Dio, questo benedetto Dio dove trovarlo? Nella grande "bufala" (romantico-borghese, d'estrazione agostiniana-luterana) della "interiorità"? E il povero bracciante negro avvilito ed affamato quando la trova (se la trova), questa interiorità? Forse la trova, non dico di no. Ma se è gravemente ammalato di aids, oppure è sotto tortura, e non ha fatto in tempo ad accorgersene, di questa interiorità (con la quale civettano Barth & C., che la contestualizzano addirittura – me cojoni! – nella Sacra Scrittura)?» (M. Manno, *Lettere a Francesco*, Roma, Anicia, 2011, pp. 14-15).

ni o di Manno potrebbero forse rappresentare un punto di equilibrio nella *Stimmung* della secolarizzazione²³ conclamata che viviamo in questo inizio di millennio. Il punto è che la secolarizzazione che ha attraversato con forza il secolo appena trascorso, sembra mostrare più di una falla, e che alle correnti secolarizzanti sembra stiano subentrando correnti teologico-culturali desecolarizzanti. Altrettanto forti e altrettanto legittimate nel discorso pubblico, anche se stentano, per ora, a trovare cittadinanza pacificamente riconosciuta. Il sud del mondo che progressivamente preme sulle frontiere dell'occidente, porta con sé anche la sua divinità o le sue divinità.

Si potranno ignorare queste istanze? Si potrà far finta che arrivino nelle nostre società solo braccia per lavorare e bocche da sfamare? Una volta (necessariamente) inserite queste popolazioni nel mondo occidentale della formazione (e dell'educazione), si dirà loro, con francese laicità, che qui il Dio si prega solo a casa propria e che i simboli antropologico-religiosi non possono snaturare la *laïcité* dell'Illuminismo e del positivismo di fine Ottocento?²⁴ E ancora: che il processo educativo non ha il diritto (o il dovere) di coltivare la loro personalità insieme ai segni e ai simboli della loro tradizione e che questa eventuale assenza non deve essere vissuta come una mutilazione? (Non è di questo, anche, che dovrebbe occuparsi la pedagogia o l'educazione interculturale?).

Ciò detto, appare del tutto evidente che ad una religione è necessario un Dio. Ma se il Dio fosse veramente morto? E se si fosse ritirato nel suo paradiso o la sua trascendenza fosse veramente quella del *manet in nobis* e dunque si identificasse con l'immanenza? Ancora una volta, insomma, interrogandosi sul Dio, si torna a problematizzare la trascendenza e l'immanenza, domande antichissime a cui si danno, con poche o molte varianti, antichissime risposte²⁵. Ma il confronto su Dio (o forse più spesso sulle religioni e sulla loro mondanità) ha acquistato oggi una nuova attualità. Ed è quanto ho cercato fin qui di evidenziare. I nuovi volti che arrivano per le nostre strade, come detto,

²³ Dopo il lontano *La città secolare*, H. Cox pubblica poi (2001) *Fire from Heaven. The Rise of Pentecostal Spirituality and the Reshaping of Religion in the 21st Century*. Cfr. anche P. Jenkins, *God's Continent. Christianity, Islam, and Europe's Religious Crisis*, Oxford, Oxford University Press, 2007; L. Diotallevi, *Il rompicapo della secolarizzazione. Caso italiano, teorie americane e revisione del paradigma della secolarizzazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2001. E interessanti sono anche gli studi di P. Berger e V. Pacillo, come pure gli studi di Böckenförde a proposito dei pronunciamenti della Corte costituzionale federale tedesca.

²⁴ La bibliografia sulla laicità è sterminata. Dunque non la cito. Ricordo soltanto il *laikós*, che da *laós* (popolo) trae origine e, per la diversità delle prospettive, G. Zagrebelsky, *Lo Stato e la Chiesa*, Roma 2007 e A. Scola, *Una nuova laicità. Temi per una società plurale*, Venezia, Marsilio, 2007.

²⁵ Tralasciando le posizioni classiche delle due posizioni, penso qui alla trascendenza-immanenza che tanto spesso ritorna in Manno e che ho avuto modo di affrontare nello studio a lui dedicato (*La radice e il frutto. Sulla filosofia dell'educazione di M. Manno*, cit.). Ma penso anche al confronto, di certo molto interessante, tra Maritain e Bloch, dove il primo sposa una speranza di trascendenza mentre il secondo si limita a costatare solo momenti, atti di trascendenza nella storia [cfr. G. Marcel, *Dialogo sulla speranza* (1987), a cura di E. Piscione, Roma, Edizioni Logos, 1984, pp. 63-107].

portano con sé anche gli dei padri e le loro religioni. E anche per quanto concerne gli abitanti dell'occidente, sembra difficile ignorare le questioni poste dall'*etsi deus*. Che può essere semplicemente accettato, nelle versioni che ho cercato sopra di ricordare, o può più radicalmente essere rovesciato. E anche questa è posizione originale, credo dotata di senso, anche se, *in terra occasus*, di difficile storicizzazione.

È quanto ha fatto pochi anni addietro il card. Ratzinger, non ancora pontefice, nel discorso tenuto a Subiaco ricordando la figura di Benedetto da Norcia. Perché, diceva, interrogarsi sull'*etsi deus non daretur* e non sul *veluti si deus daretur*?²⁶ Come è potuto accadere che l'Europa abbia potuto sviluppare una cultura che, in un modo sconosciuto prima d'ora all'umanità, escludesse Dio dalla coscienza pubblica? Appunto: Dio e linguaggio *pubblico* su Dio, con tutto ciò che segue per la comprensione, il dia-logo, la laicità, la formazione, la democrazia, la tolleranza, l'intolleranza, la statualità... e via problematizzando.

Lascio al lettore la montagna di problemi che ne derivano e chiudo tornando in casa pedagogica. Si alzano oggi voci autorevoli per uno studio obbligatorio della Bibbia. Si invoca una laicità mite e una mite religiosità. Si discute dell'«avvalersi o non avvalersi» codificato nella legge degli anni Ottanta. Si scrive (in casa pedagogica) sul divino nell'educazione. Ma, mi chiedo, non sarà il caso di cominciare dall'alfabetizzazione? Non sarà il caso di cominciare dalla banale distinzione tra *kérygma* come introduzione alla fede e cultura del fenomeno religioso? Quando avrà termine la deprivazione culturale che ha espulso la vastissima e raffinata cultura teologica dalle università di Stato (oggi miserrime) operata dopo l'unità d'Italia con reciproca soddisfazione delle autorità politiche italiane e di quelle vaticane?²⁷ Non sarà il caso di porre fine agli indottrinamenti di parte cattolica e di parte laica? Dopo, e soltanto dopo, potremo riprendere il lavoro epistemologico sulla presenza del termine Dio nel *discorso pedagogico*. Una presenza non pleonastica, credo. Ma che dovrà rispettare le regole del discorso, se vorrà entrare nella logica del linguaggio umano sensato quando questo opera nella formazione. Per ora, l'orizzonte non mi pare entusiasmante: né da parte di chi (non) preme per entrare, né da parte di chi tiene la porta forse aperta o forse chiusa. Il rischio è la banalità e l'insignificanza. E dunque l'insensatezza.

²⁶ J. Ratzinger, *L'Europa di Benedetto nella crisi delle culture*, Libreria Editrice Vaticana - Edizioni Cantagalli, 2005.

²⁷ Cfr. B. Ferrari, *La soppressione delle facoltà di teologia nelle università di Stato in Italia*, Brescia, Morcelliana, 1968. La prima Università che soppresse la facoltà di teologia fu la Federico II di Napoli, in seguito alla legge Imbriani del 16 febbraio 1861. Con legge del 26 gennaio 1873 la soppressione fu estesa a tutte le Università di Stato.



La religione una risorsa formativa?

Carlo Nanni

Da sempre la religione ha suscitato questioni, ha creato divisioni, ha dato luogo a lotte intestine, ha sostenuto le parti in guerra, è stata presa a giustificazione per fomentare il razzismo o per opprimere minoranze. O, all'opposto, ha stimolato speranze di liberazione e di pienezza di realizzazione umana. E' innegabile la rilevanza storica, culturale, sociale della religione, nel bene e nel male: anche e in particolare in ambito formativo.

Ma è la stessa quotidianità, sono le relazioni interpersonali e i *ménage* familiari che spesso sono turbati o tragicamente sconvolti a causa e in nome della diversa appartenenza religiosa. A sua volta, in molti casi sono sostenuti e animati dalla prospettiva religiosa. E a livello personale, è lo stesso apprendimento che viene facilitato od ostacolato, avviato o deviato in questa o quella direzione a causa della religione, come idee e come pratica.

Sono le motivazioni profonde della vita e dell'agire, che vengono favorite o impedito, sostenute o caricate d'angoscia, irrigidite o aperte da essa. Sono i quadri di riferimento ideali e valoriali che si strutturano in un modo o in un altro, spesso ad un livello cognitivo e psichico molto profondo, difficilmente coscientizzabile.

Il presente intervento è quindi quasi una scommessa, perché intende valutare l'ipotesi positiva di considerare la religione come una risorsa per la formazione delle persone e delle comunità e per l'aiuto educativo ad esse, dovendo fare con la fondamentale doppiezza che alla religione sembra essere intrinseca.

1. *La religione nella formazione e nella struttura della personalità individuale e sociale*

La religione non è solo coinvolta nelle vicende che riguardano l'organizzazione sociale, o nei mutamenti culturali che avvengono sulle lunghe distanze storiche di tempo¹. Essa non solo è strettamente collegata con la struttura sociale (potere, autorità, organicità, funzionalità, senso di appartenenza); e non solo tocca aspetti generali della cultura (visioni del mondo, valori, senso della tradizione, credenze, concezione del tempo e del futuro). Essa viene ad avere

¹ Per questo paragrafo mi riferisco anche materialmente a quanto ho scritto in C. Nanni, «Religione», *Grande Enciclopedia Pedagogica*, vol. V, Brescia, La Scuola, 1992, pp. 9912-9936.

anche un ruolo non secondario anche nella formazione e nella strutturazione della personalità individuale; nell'organizzazione e nell'assestamento della mentalità; nell'approccio globale del singolo alla realtà, al mondo, alla storia, al cambiamento; nell'attivazione e nel mantenimento delle relazioni interpersonali, di gruppo e collettive; nell'impegno di trasformazione della natura e nella partecipazione alla costruzione comunitaria del sociale. Mondo individuale e religione si attraversano reciprocamente con valenze che – come si è già detto – sono considerate ora positive ora negative, sia in genere, sia nei confronti della vita individuale o collettiva.

La religione viene chiamata in causa per spiegare personalità autoritarie o carismatiche, passive o aggressive, libere o piene di tabù, formalistiche o ricche di spontaneità, legalistiche o autonome e responsabili, rassegnate o piene di iniziativa.

A livello relazionale e sociale la critica alla religione ha messo in risalto l'incidenza che essa ha nei fenomeni di fanatismo, d'intolleranza, di proselitismo, anche se non sempre e non totalmente imputabili ad essa. Peraltro è pure evidenziata la forza di cambio e di "utopia", che può provenire dall'esperienza religiosa individuale e/o comunitaria.

In particolare si tende a rapportare religiosità con le paure e le angosce che prendono in certi momenti o incerte circostanze persone e collettività: fino ad arrivare alle forme esperienziali di radicale problematicità dell'esistenza. All'opposto si mette in rilievo oggi anche la funzione securizzante che avrebbe la religione, sia come concezione (la fede in un ordine provvidenziale nel mondo e negli eventi, la fede nella salvezza a seguito del rapporto con il trascendente), sia come comunità credente (senso di inserimento e di appartenenza ad un gruppo protettivo), sia come pratica individuale o grup-pale (la ritualizzazione e sublimazione della banalità quotidiana nella liturgia e nella preghiera, la funzione psicoterapeutica dei "sacramenti", specie, nel cristianesimo, la confessione, l'agire personale attuato secondo le indicazioni etico-religiose, la successione temporale delle "opere e dei giorni" scandita attraverso le liturgie, le feste, i momenti meditativi o le pratiche religiose della penitenza, del digiuno ecc. Ma la religione è chiamata in causa come fonte di infantilismi, di instabilità psicologica, di fissazioni, di blocchi, di nevrosi, di pscosi. E quindi la si considera in molti casi all'origine di meccanismi di difesa che vengono messi in atto, a livello di singolo o di gruppo o collettivamente, per reagire all'angoscia o per debellarla. Le differenze individuali, a riguardo, dipendono anche dal grado di fede personale, dal tipo di religiosità praticata, dal grado di sentimento di appartenenza alla comunità-chiesa, dallo spessore di autenticità dell'esperienza religiosa vissuta e ovviamente ancor prima dal tipo di personalità che si ha in dotazione nativa o formata, dal "genere" e dalle diverse età della vita.

A livello epocale, la secolarizzazione e l'"aggiornamento" delle religioni istituzionalizzate vengono correlate con il senso di insicurezza e di incertezza di fronte al cambiamento: all'angoscia "retrofissata", provocata in molti dal venir meno di riferimenti stabili e certi, oppure dal trovarsi esposti al disordine,

all'imprevisto, al nuovo; oppure può favorire il controcanto dell'angoscia "prospettica", di fronte al cambiamento che risulta difficile o che tarda a venire².

2. *La religione come possibile risorsa formativa*

Pertanto, fino a che punto, o più radicalmente, può la religione – che pesantemente appare come fonte e causa di soggezione psicologica, di malattia mentale, di patologia psichica e di disagio esistenziale – venire considerata una risorsa formativa dalle molteplici potenzialità e valenze, in età evolutiva e nelle diverse età e stati di vita, senza scadere per forza in forme di indottrinamento e di manipolazione delle coscienze e addirittura dare ansa a pesanti e dolorose distorsioni delle personalità?

L'ipotesi positiva sembra possibile, perché, a ben vedere, non appare del tutto contraddittorio affermare che essa può avere un rilevante senso personale.

Della vita personale, individuale e collettiva, essa può manifestare il carattere "creaturale" (cioè di limite rapportato all'Assoluto, ma anche di collegamento a Lui); può mostrare il "destino" di trascendenza, a cui la collega la particolare relazione con una qualche Trascendente (che è variamente denominato, ma che sembra presentare – come diceva Rudolph Otto – le comuni caratteristiche del "numinosum", del "tremendum" e del "fascinatum"). Nella luce di questa relazione con il Trascendente per eccellenza, vengono risignificate le relazioni con la natura, con gli altri, con la società; e acquista rinnovato vigore l'agire e il fare personale nel mondo e nella storia.

Un buono sviluppo di tale dimensione vitale offre al divenire personale e alla formazione «un supplemento di anima» (H. Bergson), orizzonti più ampi di quelli soliti, indicazioni di marcia inediti sia per l'azione singola sia per quella collettiva³.

Il possibile rischio di supporto a forme di totalitarismi intolleranti, di fondamentalismi oppressivi, di fanatismi sciovinisti, non è di per sé necessario e automatico. Le religioni possono aiutare l'incontro interculturale e aprire a un'etica universalistica e di pace. È questa, del resto, la sfida di alto significato umano e sociale che viene dal modo positivamente interculturale di trattare l'attuale multiculturalismo religioso⁴.

Dell'aspetto propriamente formativo si parlerà nel prosieguo.

È subito invece da dire che si tratta di "possibilità" di un essere "risorsa".

Perché si passi alla realtà effettiva, cioè che la religione possa costituire effettivamente uno stimolo per una formazione umanamente degna di persone e di gruppi sociali, occorre guadagnare una prospettiva pedagogica sulla religione.

² E. Drewermann, *C'è speranza per la fede? Il futuro della religione all'inizio del XXI secolo*, Brescia, Queriniana, 2002. L'autore è un teologo di formazione psicoanalitica.

³ R. Quaglia, L. Ferro, M. Fraire, *Religione, Scuola, Educazione e Identità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008.

⁴ E. Bein Ricco (a cura) (2001), *La sfida di Babele. Incontri e scontri nelle società multiculturali*, Torino, Claudiana, 2001; C. De Souza, *Educazione etico/religiosa in un contesto multireligioso*, in V. Orlando (a cura), *Educare nella multiculturalità*, Roma, LAS, 2003, pp. 37-46.

Secondo essa, dire che la religione può essere una risorsa formativa, viene a dire che essa può venire legittimamente considerata uno stimolo, una sollecitazione, un sostegno per la promozione di personalità mature e libere, responsabili e solidali, capaci di vivere insieme, collaborativamente, con gli altri e aperti ad un qualche orizzonte di trascendenza: fino alla possibilità di maturare una scelta motivata, ragionata e giustificata di una qualche fede religiosa e magari di adesione ad una qualche confessione religiosa storica⁵.

Da questo punto di vista l'educazione incontra la religione a livello di quelli che erano detti nella tradizione teologico-cristiana i "preambula fidei", cioè i presupposti della risposta umana di fede. In tal senso, l'educazione che vuole essere educazione religiosa potrà far ricorso alle disposizioni umane, naturali e culturali, individuali e collettive, perenni e storiche, che mostrano un'apertura alla trascendenza personale (= bisogno di spiritualità), alla trascendenza sociale (= bisogno di personalità), alla trascendenza valoriale (= bisogno di essere di più ed oltre l'esistente e il fattuale), alla trascendenza storica (= bisogno di immortalità e di absolutezza), alla trascendenza religiosa (= aspirazione ad un rapporto con un'entità superiore, magari con l'Infinito, con un Dio personale ed Assoluto), alla "riserva" di spiritualità di cui sono portatori le comunità/chiese, rispetto alle società civili e politiche (= bisogno di comunità)⁶.

Essa, spesso, avrà da lavorare molto sul terreno di ciò che è prima di tutto e fondamentalmente umano e personale, comune a tutti, oltre le stesse differenze di genere o di cultura, nella supposizione accennata che – nell'orizzonte dell'umano individuale e socio-culturale – la religione, globalmente presa, abbia una valenza di crescita e di sviluppo personale positivo⁷.

⁵ Cfr. V. Mancuso, *La vita autentica*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.

⁶ C. Nanni, C. Bissoli (a cura), *Educazione religiosa dei giovani all'alba del terzo millennio*, Roma, LAS, 2001.

⁷ Qui parliamo di educazione religiosa in genere, non limitata all'insegnamento scolastico della Religione. Per ciò che riguarda l'insegnamento scolastico della religione si rimanda a A. Castegnaro (a cura), *Apprendere la Religione. Alfabetizzazione degli studenti che si avvalgono dell'insegnamento di religione cattolica*, Bologna, EDB, 2009.

⁸ Tuttavia da notare che in prospettiva cristiano-ecclesiale, si parla in particolare di "educazione cristiana", sia nel senso di una educazione autenticamente umana e attuale, ispirata cristianamente; sia nel senso più specifico di un'educazione la quale viene a determinarsi come iniziazione al mistero della salvezza e alla vita liturgico-sacramentale cristiana (nelle sue varie forme declinazioni confessionali e ecclesiali, tra cui in specie quella cattolica); come graduale apprendimento e tirocinio di una vita morale cristiana secondo il Vangelo; come iniziazione all'apostolato ecclesiale e alla testimonianza cristiana; come graduale iniziazione al servizio di valori umani autentici nel sociale, in collaborazione con tutto gli uomini di "buona volontà", per un mondo più vero, giusto, libero, umano.

3. *Le pietre di inciampo*

Ma un'educazione religiosa in linea con la migliore pedagogia contemporanea e le sue istanze di protagonismo e di libertà educativa⁸ è difficile da realizzare se non si superano (e non si aiutano a superare alcuni punti di ostacolo, che potremmo dire vere e proprie "pietre di inciampo", intrinseche alla religione nel suo complesso e in particolare nei modi in cui essa è pensata e vissuta nella tradizione occidentale⁹.

3.1 *La "doppiezza" della religione e delle religioni*

La ripulsa o la non accettazione della religione e/o delle religioni storiche¹⁰ può venire – anche – da una concezione della relazione religiosa vista essenzialmente in termini di "do ut des", di un tributo di sacrifici a Dio per catturarlo a propria utilità, di pratiche ritualistiche superstiziose per tenersi buono Dio o placare la divinità o ottenere da essa favori. Oppure può nascere quando il partner dell'uomo nel "religarsi", cioè nel mettersi nel profondo legame relazionale con Dio, trova (o pensa di trovare) come altro polo relazionale, un Dio, che si pone essenzialmente come dominatore, Signore assoluto e punitore implacabile (se non proprio capriccioso) cui si deve sudditanza e obbedienza indiscriminata e totale.

A ridurre questo tipo di problematicità, potrà essere utile accogliere la lezione del Concilio Vaticano II, specie a proposito dell'autonomia delle realtà terrestri, della validità degli sforzi umani di liberazione e promozione umana, di una concezione di Dio e della religione, non visti come dei concorrenti dell'uomo nella libertà, ma come presenze e compagnie liberatrici, come "riserva critica" contro ogni idolizzazione ed assolutizzazione ideologica o politica o storica, come fonte di speranza e principio di salvezza.

E, più in particolare, pur nella storicità della confessione credente – l'uomo è essere storico e culturale – sarà educativamente importante evidenziare la significatività personale e umana di una religiosità che loda Dio "in spirito e verità" e trova nella carità e nel servizio la sua misura storica: che è poi la "forma" umana delle religioni e delle confessioni religiose storico-sociali.

In questo respiro di trascendenza del rapporto religioso, la religione e l'appartenenza religiosa potrà assolvere anche da "supplemento di anima" per le istituzioni religiose-ecclesiali. E, per altro verso, potrà funzionare da "uscita di sicurezza" per l'"uomo unidimensionale", tendenzialmente mate-

⁸ P. Malavasi, *Discorso pedagogico e dimensione religiosa*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.

⁹ Per quanto segue in questo paragrafo rimando a C. Nanni, *La difficile libertà cristiana oggi*, in L. Caimi (a cura), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Milano, Vita e Pensiero, 2011, pp. 459-469.

¹⁰ Per uno sguardo comparativo si rimanda a D. Barrett (a cura di), *World Christian encyclopedia. A comparative survey of Churches and Religions in the modern world*, Oxford, Oxford University Press, 2001.

rialistico (e rinserrato entro il flusso “prefissato” della comunicazione sociale e della propaganda di mercato), o per l’uomo religioso, che vuole liberarsi dalle rigidità e dalle pesantezze delle indicazioni, delle orme e delle pratiche religiose confessionali.

3.2 *Quale Dio?*

La tradizione filosofica-teologica, cosiddetta “scolastica”, ha teologizzato l’esperienza religiosa puntando su un Dio assolutamente Trascendente a cui già dagli inizi della modernità si è preso a contrapporre un Dio della fede, che si rivela nella storia: cristianamente attraverso colui che si autorivela come Dio-Figlio, Gesù il Cristo, o presso altre religioni attraverso la mediazione di profeti o di illuminati.

Oggi l’immagine metafisica di Dio “Essere Supremo” e “Essere Assoluto”, risulta piuttosto ostica alla mente dei contemporanei e poco dice al loro cuore. Parimenti, la coscienza contemporanea difficilmente riesce ad accettare la statica immagine di Dio come Essere Supremo. La fenomenologia religiosa contemporanea sempre più fortemente evidenziano che Dio è mistero, “Deus absconditus”, non catturabile, incomprensibile e ineffabile e al contempo affascinante, misterioso, grande e potente. Al soprannaturalismo del passato, oggi alcuni preferiscono l’idea di un Dio “Totalmente Altro”; al Dio-Altissimo che abita “sopra i cieli dei cieli”, altri pongono in alternativa il Dio-“Profondità” e il Dio-Presente in tutti gli esseri, nel mondo e nella storia. Altri ancora parlano di Dio come “Colui che sarà”, “Potenza del futuro”, “il nostro futuro”. Le teologie contemporanee sono concordi nel rifiutare un Dio lontano e separato dal mondo, un “Dio in sé”. Preferiscono accentuare il discorso sul “Dio-connoi”, in cui diventa rilevante l’esperienza religiosa e la significatività e costruttività umana personale¹¹.

Contestualmente alle difficoltà che si vivono, connesse con la difficile convivenza globalizzata, con il progresso tecnico, con i vari e succedentisi messianismi politici, con le insufficienze e le durezza del neo-capitalismo, si è parlato, in questi ultimi decenni, di “ritorno del sacro” e di un ritorno di Dio, specie tra i giovani. Si tratta, per lo più, di un ritorno al Dio-mistero, al Dio poco o nulla mediato dalle tradizionali istituzioni religiose; un ritorno più al Dio dei mistici che al Dio dei teologi, al Dio della libertà più che al Dio garante dell’ordine sociale e morale voluto dalle istituzioni ecclesiali, al Dio dell’amore universale più che al Dio supremo giudice che condanna, al Cristo-“superstar”, umanizzato dagli Spirituals e dalle canzoni rock, più che al Cristo-“pantocrator” raffigurato nelle basiliche paleocristiane. E, similmente, si persegue una religione e un cristianesimo vissuto con una religiosità mistico-affettiva, con riti carichi di empatia profonda e di coinvolgimento comunitario, molto distante se non proprio contrapposto, al cristianesimo secolarizzato, al razionalismo

¹¹ V. Mancuso, *Io e Dio*, Milano, Garzanti, 2011.

freddo del mondo tecnologico, al Dio impersonale delle religioni istituzionalizzate e dogmatiche, alle liturgie ecclesiali, anonime e pompose¹².

Certo non si può negare che l'odierna esperienza di Dio susciti non poche ambiguità teologiche e filosofiche. Si dice che è l'espressione più chiara delle ambiguità del clima post-moderno portato dalla globalizzazione. Ma è pur sempre vero che si arriva al Dio vissuto e sperimentato come valore che dà un senso alla vita umana¹³.

Per molti credenti cristiani del nostro tempo è prevalente la visione di un Dio, o, forse meglio, di un Gesù persona con cui si è in rapporto personalissimo, un Cristo, "presente" e operante nel mondo; un Dio vivo, un Dio che continuamente interviene nella nostra vita, pur nella sua distanza e nel rispetto dell'autonomia dell'uomo e del mondo e della Trascendenza e "Supereminenza" di Dio.

3.3 *La chiesa e le chiese*

Ma la più diretta e più grave pietra di inciampo rimane in campo cattolico e cristiano la chiesa e le chiese e in altre confessioni religiose le loro forme più o meno istituzionali dogmatiche.

Per ciò che riguarda la chiesa cattolica, quella di maggior nostro interesse – e oggettivamente fors'anche la più universalmente presente sulla scena mondiale contemporanea – il Concilio Vaticano II ha dato a molti fiducia e speranza sia al suo interno che a molti che sono oltre e al di fuori di essa. Il rinnovamento ecclesiale si è unito all'impegno delle comunità e dei singoli "Christi fideles", della gerarchia e delle forze religiose e laiche, in ogni parte del mondo, per i diritti dell'uomo, dei giovani, dei poveri, degli oppressi, dei lontani, su basi di motivazione religiosa evangelica.

Papa Giovanni Paolo II, con i suoi viaggi, incontri, messaggi, ha suscitato entusiasmi e speranze e ha aiutato molti giovani e adulti ad "aprire le porte a Cristo". Il suo successore, Benedetto XVI, ha, fin dall'inizio, indicato il Vangelo come fonte di una vita grande e bella; ha riproposto Cristo risorto come "speranza del mondo" e ha evidenziato il volto di Dio come "carità" amorosa infinita e rinnovante, che spinge ad uno sviluppo umano integrale nella "verità della carità". Molti movimenti ecclesiali hanno rinnovato e sostengono una catechesi, una liturgia, un'azione caritativa e missionaria, una cultura della vita e per la speranza.

Al dialogo ecumenico tra i cristiani si è aggiunto il dialogo interreligioso con le grandi religioni del mondo e con i movimenti di religiosità diffusa¹⁴. Si è ricercato e si ricerca l'incontro e il confronto con "tutti gli

¹² C. Busato Barbaglio, A. Filippi, *Immagini dell'uomo, immagini di Dio*, Bologna, EDB, 2011.

¹³ D. Albarello, *L'umanità della fede. Credere in Dio nell'epoca del disincanto*, Cantalupa (To), Effatà Editrice, 2011.

¹⁴ H. Küng, *Ricerca delle tracce. Le religioni universali in cammino*, Brescia, Queriniana, 2003.

uomini” di buona volontà” sul terreno della “preoccupazione per l’uomo” e per i diritti umani, sul terreno della giustizia sociale, della pace tra i popoli, della salvaguardia del creato, dello sviluppo, oltre che sul terreno della vita, della vita familiare, del nascere e del morire e dell’uso etico delle nuove tecnologie¹⁵. Il volontariato cristiano si è largamente diffuso anche in tempi di accresciuto intervento pubblico.

Si diffondono gruppi, comunità e movimenti ecclesiali di varia posizione. All’interno delle grandi comunità, piuttosto anonime, si sono moltiplicati movimenti, gruppi e persino comunità ecclesiali libere, ugualitarie, evangeliche, di base, che comunicano in modo diretto, ricercando intensità di vita e azione apostolica e secolare.

Il dialogo con le culture si congiunge con riconoscimento e stima per la nuova religiosità popolare e giovanile. La post-modernità fa ricercare anche ai credenti uno sviluppo personalizzato e interiore, pur distanziando, magari, un po’ dall’impegno socialmente incarnato.

Ma accanto a questi segni di speranza, anche in ambito ecclesiale, non mancano incertezze, dibattiti, difficoltà, chiusure conservatoristiche e reazionarie, irrigidimenti integralisti e fondamentalistici, o, all’opposto, cadute secolaristiche o disimpegnate.

La profezia stenta a manifestarsi e ad affermarsi. Il pluralismo religioso, culturale, etico non è facilmente ammesso e magari tacciato subito di relativismo delle idee, dei valori e dei comportamenti. La promozione di un laicato attivo e protagonista, come voluto dal Concilio, stenta a realizzarsi e ad affermarsi, anche a motivo di rigurgiti clericalistici o a motivo di affidamenti laicali fin troppo gregari nei confronti della gerarchia ecclesiastica. Altrettanto è da dire per la presenza femminile nella Chiesa, per tanti versi omologa (o forse peggiore) rispetto a quanto avviene nella società civile.

Le piccole aperture al nuovo e al diverso sono controbilanciate e sopravanzate, soprattutto a livello di chiesa gerarchica e di magistero ecclesiale, da norme e misure rigide, assolute, distanti dai bisogni reali della vita delle persone e di quella comunitaria; ingenerano anche nei credenti e praticanti problemi di coscienza, incertezze mentali, sofferte prese di decisione, scelte e comportamenti, spesso carichi di forti sensi di colpa.

Non è ingiustificato che molti dicano di non credere a Dio o a Cristo a motivo della contro-testimonianza dei cristiani o della chiesa, soprattutto di quella gerarchica; o affermino di credere in Dio o a Cristo, ma non alla Chiesa e alle sue norme giudicate inumane, alla sua predicazione, sentita solo come imposizione obbligatoria, alla sua catechesi, vista come indottrinamento alienante; o alla sua educazione, considerata e vissuta come costrittiva e inibente una crescita sana a tutti i livelli (a cominciare da una vita affettiva e sessua-

¹⁵ Anche qui tutto è proceduto, e soprattutto procede - come si dirà - non senza ambivalenza e fenomeni di irrigidimenti e di chiusure. Cfr. C. Nanni, *Apprendere a vivere insieme con gli altri nella multiculturalità religiosa*, “Orientamenti Pedagogici”, 50 (2003), 6, pp. 1067-1081.

le umanamente appagante), o, ancora, alla sua liturgia, troppo ritualistica e fredda se non noiosa e anonima, alla sua vita comunitaria, autoritaria nella guida e impersonale e farisaica nelle relazioni tra individui e gruppi ecclesiali. Ma oltre che a fronte di una “chiesa-semaforo” (che cioè si riduce solo a dare norme e prescrizioni), è soprattutto tanta prassi ecclesiale tutt’altro che evangelica, che diventa concreta pietra di inciampo.

I recenti abusi di pedofilia da parte dei preti può giustificare – come ha riconosciuto lo stesso papa Benedetto XVI – un abbandono non solo dell’appartenenza ecclesiale ma anche della fede in Dio.

4. La “differenza cristiana”

Oggi più che mai è difficile “dire Dio”¹⁶ e essere “onesti” con lui¹⁷: non solo per la complessità e le novità del linguaggio contemporaneo e la sua differenza e distanza dal tradizionale linguaggio (razionale o simbolico) su Dio¹⁸.

4.1 Dire Dio” negli “scarti” tra comprensione religiosa e realtà

Una difficoltà suppletiva, infatti, proviene anche dal dover “dire Dio” (o educare religiosamente) negli “scarti” negativi e nei “residui di problematicità” delle religioni e della religione cristiana: in particolare tra cristianesimo evangelico-ideale e cristianesimo storico-istituzionale (non mai totalmente separabili, seppure distinguibili), e a fronte di quei “residui di problematicità”, che anche nel Cristianesimo permangono (seppure in modo “differente” rispetto alle altre religioni e forme di religiosità) circa alcuni “punti spinosi” della cultura religiosa (“scandalosi” per la preponderante mentalità contemporanea). Mi riferisco ad esempio all’esistenza del male nel mondo, alla sofferenza del giusto, alla morte precoce dell’innocente, all’handicap del minorato, allo sfruttamento, all’alienazione e all’espropriazione del povero, del debole, dello straniero, dell’oppositore, alla sudditanza civile ed umana di molti da parte della dominanza di alcuni pochi, che magari si dicono religiosi, credenti, cristiani.

Questi “nervi scoperti” dell’uomo religioso mettono probabilmente in questione una mentalità diffusa e il modello di sviluppo occidentale forse fin troppo efficientistico, illuministico, utilitaristico. Per parte sua un’educazione religiosa e quella dell’IRC scolastico, di cui – come si è accennato – qui non

¹⁶ Per una introduzione al “dire Dio”, in chiave ermeneutica, si può leggere Z. Trenti, *Dire Dio. Dal rifiuto all’invocazione*, Roma, Armando, 2011.

¹⁷ Divenne ben presto un classico il volume di John A. T. Robinson, *Honest to God*, Westminster, Westminster John Knox Press, 1963 (cfr l’edizione del 2003 per il 40 anniversario della prima edizione). J.A.T. Robinson (1919-1983) era vescovo anglicano di Woolwich, decano del Trinity College e docente di Nuovo testamento. La sua opera dette un notevole sviluppo alla discussione sull’idea di Dio occidentale in chiave di filosofia e teologia analitico-linguistica.

¹⁸ A. Grün, W. Müller, *Chi sei tu o Dio?* Brescia, Queriniana, 2011.

si fa per limiti di spazio e di logica una specifica trattazione, potrà aiutare in vario modo: a) prospettando, ad esempio, la limitatezza della “misura umana” (religiosamente la “creaturalità”), come dimensione intrinseca della vita e dell’ esistenza umana; come luogo della ricerca, del dialogo, dell’apertura ecumenica; come fondamento della responsabilità, dell’impegno, della solidarietà, dell’invocazione; ma anche come partecipazione al “mistero del mondo” e di quella “immensa vita” che attende anch’essa nel tempo la liberazione dei “figli di Dio” (per dirla con il capitolo ottavo della *Lettera ai Romani* di san Paolo; b) mostrando “l’umanità” di non veder tutto chiaramente e non riuscire a realizzarlo compiutamente; c) evidenziando il limite della religiosità e delle religioni storiche rispetto all’apertura “escatologica” con il divino che tutte prospettano (la mistica completezza dell’umanità nell’unione ultima con Dio) e che è “sperimentata” nell’evento dell’unione dei mistici con Dio; d) e persino insinuando che, nella fede del Cristo, morto e risorto, la morte è sconfitta, il male è vinto, il peccato è perdonato, la libertà è redenta, il granello seminato e marcito porta frutto, gli ultimi diventano primi, il Cristo assurge a primizia di coloro che risusciteranno l’ultimo giorno, segnati con il “Tau” per la vita eterna e per la piena comunione con Dio.

4.2 *Le offerte della “differenza cristiana”*

Per parte sua, infatti, la “differenza cristiana”¹⁹, invita a cogliere e sentire la centralità di Gesù Cristo “Verbo di Dio”, creatore del mondo e redentore degli uomini; a dire Dio nei termini di “Padre”, “grande nell’amore e ricco nella misericordia”; a tener presente la sua volontà di salvezza. Aiuta anche a sentire di essere, nello Spirito, non solo “creature”, ma anche “figli nel Figlio”, a cogliere il “mistero trascendente della Chiesa nel tempo”, a vivere nella comunanza creaturale, antropologica e cosmica (che faceva dire a san Francesco, fratello sole, sorella luna, madre terra, fratello lupo, “sirocchie” le cicale o gli uccelli)²⁰.

È anche da segnalare come la centralità della fede e della carità in Cristo incarnato possa dare impulso e senso all’integrazione personale, oggi molto sentita contro il pericolo di frammentazione e di dispersione della vita, dei comportamenti e delle esperienze. Permette, cioè, di integrare: maturazione umana e maturazione di fede, virtù “dianoteiche” o della mente (intelligenza, scienza, creatività, progettualità...), “virtù cardinali” o del comportamento (prudenza, giustizia, forza, temperanza) e “virtù della trascendenza” (cristianamente dette “teologici”, perché frutto di impegno formativo ma anche di dono-grazia divina) o della relazione (fiducia-fede, apertura-speranza, donazione-carità), valori socio-culturali e “beatitudini evangeliche”, legalità

¹⁹ Cfr. E. Bianchi, *La differenza cristiana*, Torino, Einaudi, 2006; ma già J. Ratzinger, *Fede, verità, tolleranza. Il cristianesimo e le religioni del mondo*, Siena, Cantagalli, 2003; K. Lehmann, *Una religione tra le altre?*, «Il Regno-Documenti», 2003, 1, pp. 42-53;

²⁰ M. Polli, *Il volto giovane della ricerca di Dio*, Casale Monferrato, Piemme, 2003.

e libertà, vita personale e sociale e vita ecclesiale. A loro volta, impegno, contemplazione, preghiera, liturgia, invocazione, possono essere ripensati e diventare “stili di vita” (che rendono possibili una vita “alla lunga e alla grande” e al contempo, impegnata e solidale), permettendo di diventare – oltretutto – veri “capitani di se stessi”²¹. A questo proposito, uno scrittore spirituale, H. Nouwen (morto nel 1996)²², parla di aiutare l’uomo contemporaneo a passare dall’esteriorità all’interiorità, dall’isolamento alla compagnia e alla solidarietà interpersonale, sociale, umana, religiosa, dall’impegno storico alla trascendenza più ampia, arrivando a vivere nello spirito (e grazie allo Spirito).

La stessa “stoltezza” del Vangelo e la sua “scandalosità” culturale (in varia misura annacquata dalla tradizione ecclesiale), diventano – nella loro perdurante “inattualità” – “potenza” e “saggezza” per coloro che credono (1 Cor 1, 22-24). E permettono un dialogo in cui la ragione si dilata nelle sue capacità di comprensione e la fede si rende ragionevole, cercando di essere una fede che l’intelligenza stima.

Ma è onesto dire che anche questo chiede fede, e, per dirla con san Paolo, è in gran parte “grazia”, cioè dono di Dio (Rom. 4,16)²³.

5. *L'apprendimento interreligioso come risorsa educativa*

Forse per l’assenza di ideologie forti e internazionali e fors’anche per il vento freddo della secolarizzazione pratica, diffusa dalla globalizzazione del mercato e dal discreto fascino del consumismo, la declinazione religiosa della multiculturalità ha oggi una sua emergenza particolare: sia come reazione sia come affidamento e ricerca della sicurezza sia come stimolo che proviene dall’incontro/scontro delle grandi religioni orientali (ebraismo, islamismo, induismo, buddismo, taoismo, ecc.) e dall’enfasi data alla religiosità diffusa, tipo “new age”, oltre ogni confessione. A tali posizioni fa peraltro da contro altare la pure diffusa indifferenza e assenza della religione o all’opposto l’integralismo e il fondamentalismo.

5.1 *Il dialogo interreligioso e il suo senso*

Nello spirito del Concilio Vaticano II, allo scontro fondamentalistico e settario si contrappone la proposta faticosa, ma evangelica e pacifica, del dialogo inter-religioso²⁴.

²¹ C. Xodo Cegolon, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia 2003; ma si veda anche il testo della CEI, *Educare alla vita buona del Vangelo*, edito da varie editrici, ad es. Paoline, 2010.

²² H. Nouwen, *Viaggio spirituale per l'uomo contemporaneo. I tre movimenti della vita spirituale*, Queriniana, Brescia 1980.

²³ C. Nanni, *Educare cristianamente*, Leumann (To), EDC, 2008.

²⁴ Cfr. C. Nanni, *Educazione cristiana e pluralismo religioso*, in AA. VV., *Educazione cristiana e trasformazioni religiose*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 53-67;

Nelle attuali condizioni, in cui sono forti le paure individuali e collettive innescate dal terrorismo internazionale e dalla stessa complessificazione dell'esistenza, il dialogo interreligioso non è facilitato. La tentazione del serrare le fila o dell'aggregare fondamentalista è diventata molto forte. Il dialogo chiede chiarezza e coscienza della propria identità: altrimenti c'è il rischio della sopraffazione o dell'annullamento dell'altro (e nell'altro) o l'omologazione di tutti (perdendo l'identità di tutti e ciascuno). Dialogare significa un dis-correre e un dis-cutere tra partner diversi. In modo simile, dal punto di vista contenutistico, pensare che l'esito del dialogo interreligioso sia una sorta di super-religione ultra-confessionale, è, antropologicamente, una astrazione illuministica. "Adorare Dio in spirito e verità" e "dire Dio" (e essere "uomo religioso") non si dà fuori delle forme culturali e degli alfabeti linguistici culturalmente e storicamente datati.

In tal senso, dopo il dialogo, c'è la chiusura e il ritorno alle proprie collocazioni e/o la eventualità della ripresa di esso. Ma se ben attuato il dialogo interreligioso aiuta a scoprire le "tracce comuni" del divino sparse nei diversi vissuti religiosi²⁵. Porta ad approfondire contenuti e comportamenti religiosi trasversali, presenti delle singole confessioni religiose. Arricchisce tutti e fa cogliere il senso della identità storica e il limite di ogni confessione religiosa umana rispetto alla superiore trascendente verità divina²⁶. Aiuta ad uscire dai confini di ciascuna chiesa e a ritrovarsi e "preoccuparsi per l'uomo": in tal senso si mostra come significativo per lo sviluppo e la formazione.

5.2 *L'apprendimento interreligioso: un "decalogo"*

Il dialogo interreligioso, infatti, può costituire una "buona pratica" per qualsiasi apprendimento: sia nei contenuti che nei modi²⁷. Infatti pone delle esigenze e chiede un impegno non piccolo che prenda sul serio la relazionalità dell'apprendere e la necessità di un impegnarsi in libertà e apertura al nuovo e al diverso.

Infatti ponendo nella condizione non facile della multi-religiosità, chiede di: 1) apprendere nelle differenze e purificando la memoria, se necessario; ponendo, in pari tempo, premesse e gesti di prassi di solidarietà. Si tratta, dove cioè è possibile, di cogliere la diversità, la differenza, la novità, ma anche l'esigenza della collaborazione tra diversi a partire dal vissuto religioso diverso di ognuno e dei gruppi di appartenenza, spesso carico di tensioni, di cattivi ricordi, di ferite antiche, di pregiudizi mentali radicati (e magari giustificabili); 2) apprendere "insieme con altri" e dagli altri; 3) apprendere

²⁵ H. Küng, *Ricerca delle tracce. Le religioni universali in cammino*, Brescia, Queriniana, 2003.

²⁶ Cfr. R. Panikkar, *Pluralismo e interculturalità*, Milano, Jaka Book, 2009.

²⁷ Ho sviluppato questo "decalogo", grazie ad una intuizione che ho ricavato da R. Schlüter, *Apprendimento ecumenico*, in C. Nanni (a cura di), *Pace, giustizia, salvaguardia del creato*, LAS, Roma 1998, pp. 49-71.

“comprensivamente” cogliendo i nessi dei diversi credo e delle differenti condotte religiose, contestualizzando, ma anche ricercando l’universale umano e religioso, presente in ogni religione; 4) apprendere mettendosi nei panni degli altri, sapersi dislocare dalla nostra prospettiva religiosa e vedere le ragioni religiose dei “credo” degli altri; o, meglio, vedere la vita propria e altrui, i fatti e gli avvenimenti, per quanto è possibile, con l’occhio “oltre-umano” di Dio, più che con l’occhio sempre “troppo umano” di qualsiasi confessione religiosa; 5) apprendere facendo i conti con l’“ateo” dentro di ciascuno, lasciando spazi alla presenza interiore dell’altro personale, culturale, religioso e dell’immenso mistero di Dio; 6) apprendere prendendo coscienza degli schemi mentali propri e di gruppo, con un’attenzione particolare al “nostro” modo di concepire di Dio e al rapporto religioso individuale e sociale, che nella fattispecie è, per forza di cose, necessariamente (ma anche limitatamente) “occidentale”; 7) apprendere prendendo coscienza che le nostre concezioni (idee, teorie, modelli) sono *id quo cognoscitur* (ciò attraverso cui conosciamo), e non *id quod cognoscitur* (ciò che conosciamo); 8) apprendere “alla lunga e alla grande”, vale a dire con una visione del mondo e della vita larga e grande, facendo attenzione ai processi e agli orizzonti ideali e non solo agli atti e ai fatti; 9) apprendere cercando di volere “agapicamente” il bene (cioè secondo il modo di Dio di volere bene) delle persone (che sono soggetti individuali e soggetti sociali), al di là del loro “credo”; 10) apprendere ponendosi in una prospettiva di “per-dono”, vale a dire di gratuità (ricevuta e ri-donata), nella coscienza della Paternità di Dio (o al minimo della Trascendenza che ci sorpassa: tutti e tutto), ponendoci in una prospettiva e in un comportamento di gratuità e di tensione verso ciò che tutti e tutto supera: al minimo una “fede” (laica e/o religiosa) nella vita umana e una sua qualificazione umanamente degna.

Cercare di attuare un tale apprendimento religioso a scuola non è attuare quel “saper vivere insieme con gli altri” di cui parla Delors?

Per chi si ispira ad una visione e a una pratica cristiana tutto ciò è un concreto vivere e testimoniare che tutti siamo creature di Dio Padre; che Gesù ha sparso il suo sangue “per noi e per tutti” (come viene detto al momento della consacrazione a messa); che lo Spirito di Dio è presente in tutto il mondo e in ogni creatura. Praticarlo è dare il proprio contributo ad un arricchimento civile e religioso per tutti, perché porta a vivere, nella storicità e diversità personale e culturale, quella religione in spirito e verità che è la “forma” di tutte le religioni.

6. Pre-comprensioni non scontate

Il forte tasso di auto-implicazione che il rapporto religioso implica, sia nei confronti di Dio che della comunità religiosa di appartenenza, invita ad esplicitare, per quanto è umanamente possibile – e ovviamente poi approfondire – i riferimenti personali che si hanno a riguardo.

Cerco di farlo per quanto è di mia spettanza a proposito di quanto si è sopra detto.

Per quanto ne sono stato capace, ho inteso avere come quadro di riferimento delle mie affermazioni la teologia del Concilio Vaticano II. Nel sentire ecclesiale attuale, infatti, i documenti conciliari sono intesi come “luogo” teologico della “verità storica”, creduta dalla Chiesa cattolica contemporanea.

Tra i pilastri di questa concezione di verità c'è – a mio parere – una precisa idea di Chiesa, che vede come essenza profonda della stessa “Chiesa-istituzione” (quella più visibile e quella più criticabile) l'essere “Popolo di Dio”, “Corpo di Cristo”, “luce delle genti”, “sacramento dell'universale salvezza del mondo in Cristo”: come è detto soprattutto nelle Costituzioni conciliari, cioè nei documenti conclusivi dell'evento conciliare (1962-1965), intitolate “Lumen Gentium” e “Gaudium et Spes” (= GS).

L'atteggiamento di fondo che idealmente muove – o meglio dovrebbe muovere – l'azione della Chiesa è quello espresso all'inizio della “Gaudium et Spes”: «Le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce degli uomini d'oggi, dei poveri soprattutto e di tutti coloro che soffrono, sono pure le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce dei discepoli di Cristo, e nulla vi è di genuinamente umano che non trovi eco nel loro cuore» (GS, n.1).

Rispetto alle “res novae”, cioè alla cultura e alle innovazioni contemporanee, la strategia di fondo è quella del “discernimento”: «Il popolo di Dio, mosso dalla fede con cui crede di essere condotto dallo Spirito del Signore che riempie l'universo, cerca di discernere negli avvenimenti, nelle richieste e nelle aspirazioni, cui prende parte insieme con gli altri uomini del nostro tempo, quali siano i veri segni della presenza o del disegno di Dio. La fede infatti tutto rischiarava di una luce nuova, e svela le intenzioni di Dio sulla vocazione integrale dell'uomo, orientando così lo spirito verso soluzioni pienamente umane» (GS, n. 11).

Ma più globalmente si potrebbe intravedere una metodologia globale di ricerca cognitiva e di prassi individuale e ecclesiale che si muove tra incarnazione/condivisione, discernimento critico, profezia/proclamazione del “differenza” cristiana-evangelica, cui si è fatto sopra cenno. È appena da notare come tale metodologia è riconducibile al modo di operare di san Tommaso d'Aquino nei confronti delle “quaestiones disputatae” del suo tempo e in particolare della filosofia aristotelica, che procedeva per “affirmatio, negatio, super-eminetia”; ma in genere si può vedere degli antecedenti in tutti i modi e metodi “dialettici” del pensare.

L'agire personale e ecclesiale rimanda – per me, ma credo per molti cristiani del mio tempo – all'antica *Lettera a Diogneto* (II secolo dopo Cristo) secondo la quale i cristiani sono come l'“anima del mondo”; o alle encicliche papali che considerano l'uomo e la sua cultura quale “prima via” della Chiesa (*Enciclica “Centesimus annus”* di Giovanni Paolo II, n. 53); e che nel dialogo ragione e fede intendono muoversi secondo “un amore ricco di intelligenza e una intelligenza piena d'amore” (*Enciclica “Caritas in veritate”*, di Benedetto XVI, n. 30).

Per ciò che riguarda, poi, il procedere nel civile e nel socio-politico, il riferimento è individuabile, per un verso, nel richiamo alla «legittima autonomia

delle realtà terrene» (GS, n. 36) e, per altro verso, in una proceduralità che può essere legittimamente detta “laica”: secondo essa – cito frasi tratte dal discorso di papa Benedetto XVI ai giuristi cattolici del 9 dicembre 2006 – «non può essere pertanto la Chiesa a indicare quale ordinamento politico e sociale sia da preferirsi, ma è il popolo che deve decidere liberamente i modi migliori e più adatti di organizzare la vita politica. Ogni intervento diretto della Chiesa in tale campo sarebbe un’indebita ingerenza». D’altra parte la «sana laicità – così la qualifica il papa – comporta che lo Stato non consideri la religione come un semplice sentimento individuale, che si potrebbe confinare al solo ambito privato. [Essa ha il diritto di...] difesa dei grandi valori che danno senso alla vita della persona e ne salvaguardano la dignità».

Sono cosciente che la realtà dei fatti spesso sembra contraddire – e di fatto molte volte contraddice – tali affermazioni di principio: la condivisione sembra essere poca e molta invece la critica e la condanna (e prima ancora l’arroccamento nella “cittadella cristiana”); i no sembrano essere molto di più dei sì; l’appiattimento sul politico e sul giuridico – quasi a esclusivo scopo di conservazione di potere sociale – sembrano sopravanzare rispetto al volare alto della profezia. E altrettanto è da dire della paura o la pusillanimità “troppo umana” rispetto al coraggio della fede; o circa delle «vedute corte di una spanna» – per dirla con Dante (*Paradiso*, XIX, 81) – rispetto alla lungimiranza e la magnanimità dello Spirito.

Ecco perché confesso che rispetto a queste doppiezze – di cui nessuno è mai totalmente esente – cerco sempre di muovermi (e invito a muoversi) – anche per ciò che riguarda la possibilità della religione come risorsa educativa – nella linea di quanto affermò Ignazio IV Hazim, patriarca della Chiesa greco-ortodossa di Antiochia, all’Assemblea Ecumenica di Upsala del 1968: «senza lo Spirito Santo, Dio è lontano, il Cristo resta nel passato, il Vangelo è lettera morta, la Chiesa una semplice organizzazione, l’autorità un potere, la missione una propaganda, il culto un arcaismo, e l’agire cristiano una morale da schiavi. Ma nello Spirito Santo il cosmo si solleva e geme nelle doglie del Regno, il Cristo risorto si fa presente, il vangelo è potenza di vita, la Chiesa realizza la comunione trinitaria, l’autorità si trasforma in servizio, la missione è pentecoste, la liturgia è memoriale e anticipazione, l’agire umano viene deificato»²⁸.

²⁸ Ignazio IV Hazim, *L’arte del dialogo. Con la creazione, gli uomini, le Chiese*, Magnano (BI), Qiqajon, Comunità di Bose, 2004, p. 20.

Di Ignazio IV Hazim si veda anche, ad es. *Salvare la creazione*, Milano, Ancora, 2001; e *Un amore senza finzioni*, Magnano (BI), Qiqajon, Comunità di Bose, 2006.



ARTICOLI

Sull'infanzia: itinerario di alcuni testi esemplari

Daniela Sarsini

L'intento di queste pagine è quello di delineare brevemente il cammino dell'infanzia tra Otto e Novecento attraverso la lettura di alcuni testi esemplari, diventati ormai dei classici, e di mostrare come il concetto d'infanzia si sia andato trasformando nel corso dei secoli e negli approcci scientifici che hanno posto al centro delle loro ricerche questo statuto epistemologico.

L'infanzia, infatti, è stata oggetto di accezioni plurime e di diverse interpretazioni per il fatto di essere un periodo della vita difficilmente conoscibile e intensamente problematico tanto da essere stata escluso dalla vita sociale e dalla ricerca scientifica per molti secoli. È solo con gli studi di Ariès (1968; 1979) che viene inaugurata una nuova stagione di riflessione e di indagine sull'infanzia che ha, anche, cambiato il modo di considerarla.

Ma quali sono le ragioni di questo lungo silenzio che hanno determinato la sua estraneità ed emarginazione sia in ambito storico che culturale? I testi che qui assumiamo come guida interpretativa – oltre ad Ariès anche Becchi, Boas, Cambi, Trisciuzzi, Ulivieri e altri – mettono in evidenza la natura radicalmente diversa di quest'età e la sua impotenza linguistica che hanno causato quello che Cambi definisce un doppio silenzio, sia sul piano della ricerca storica e sociale che su quello linguistico/culturale. Infatti per secoli, fino all'età moderna, l'infanzia è considerata esclusivamente nella sua condizione di minorità e di imperfezione come, cioè, il periodo della condizione umana contrassegnato da mancanze più che da capacità definibili in termini biologici – l'alta mortalità infantile, lo sviluppo fisico e intellettuale in divenire, ecc. –, sociali – la condizione improduttiva ed eteronoma – linguistici – la stessa etimologia della parola infante deriva da *in-fari* che significa colui che è senza voce e che affida ad altri le modalità di descriversi e di affermarsi. Da ciò ne derivano le molte metafore (Becchi 1982) usate nella letteratura per connotarla, che ne mettono in risalto ora gli aspetti di fragilità e di debolezza, ora quelli di non-razionalità e di inutilità sociale, ora quelli di purezza e di innocenza con i quali si cerca di mitigare questa radicale definizione negativa. Per tali ragioni, il sentimento dell'infanzia tarda ad affermarsi a livello sociale e culturale, ci dice Ariès, ed emerge in maniera ideologizzata, anche se emancipata, solo nell'Italia borghese post-unitaria (Cambi, Ulivieri 1988).

Insieme a queste accezioni che caratterizzano una condizione sociale e culturale di emarginazione, di negazione e di estraneità dagli statuti discorsivi, l'infanzia vive una condizione di dominio e di controllo correttivo che si giustifica pedagogicamente con l'assimilazione alla condizione originaria dell'uomo connotata, secondo la pedagogia cristiana, dal peccato e dal male e che deve essere epurata sia con il battesimo che con un intenso e capillare percorso educativo. Per la sua imperfezione rispetto all'età adulta, l'infanzia va "addomesticata", normata, anche a costo di prevaricazioni e violenze, tanto più perché l'infante è assimilato ad un oggetto, e quindi privo di reazioni, ha una natura scandalosamente erotica e pulsionale, radicalmente anarchica e restia alle regole della cultura, profondamente libera e spontanea; insomma del tutto estranea al mondo adulto al quale va ricondotta, necessariamente, con obblighi e divieti (Trisciuzzi, Cambi, 1989).

E', comunque, a partire dall'età moderna che l'infanzia comincia il suo lento ma faticoso e contraddittorio cammino di riscatto e di emancipazione e lo attua attraverso due percorsi che sono incredibilmente opposti e antitetici. Infatti se nella famiglia borghese capitalistica, l'infanzia assurge sempre più al posto d'onore, attraverso un'attenzione affettiva crescente, intensa e insistente, che si pre-occupa di vigilare ogni momento della sua esistenza, nel mondo operaio e contadino, così come si è venuto a determinare con la rivoluzione industriale, l'infanzia vive ancora una condizione di minorità e di emarginazione; anzi diventa forza-lavoro pregiata per lo sviluppo capitalistico. L'appartenenza di classe, determina così, le due condizioni principali di vita che l'infanzia sperimenta tra Otto e Novecento ed è da qui che si avviano gli studi scientifici più significativi, a partire dagli scritti degli igienisti che medicalizzano l'infanzia nel suo sviluppo fisico, psichico, educativo (Cambi 1988), alle ricerche in ambito psicologico, sociologico, psicanalitico e pedagogico. Si assiste, così, ad una crescente attenzione nei suoi confronti fino a mitizzarla riproducendo quello che è stato il *leitmotiv* della fine del '700 quando l'infanzia era assimilata alla condizione del "buon selvaggio", a colui cioè che era considerato modello antropologico per eccellenza perché incorrotto e moralmente retto, non ancora alienato dalla decadenza dei costumi. Certo, fu Rousseau per primo a denunciare la degenerazione della cultura e a evidenziare gli effetti perversi che questa aveva comportato sul piano educativo, ma il suo richiamo era indirizzato a rifondare in senso progressista e etico l'uomo nuovo e non a invocare il ritorno al passato. Il suo monito pedagogico, di cui è emblema l'*Emilio*, ebbe una vasta risonanza nel mondo borghese, indirizzando la famiglia e la scuola a riconoscere i bisogni dell'infanzia e segna in maniera definitiva l'emancipazione culturale dell'infanzia che troverà, poi, conferma e sviluppo nel corso del Novecento. In questo secolo, infatti, non a caso definito il "secolo del fanciullo" (Boas 1973) si affermerà la psicologia dello sviluppo indirizzata, con Piaget, ad indagare l'evoluzione cognitiva, si consolideranno nuovi modelli educativi, si assicurerà la centralità del *puer* nel processo di insegnamento/apprendimento attraverso la scuola attiva, la

filosofia dell'educazione deweyana, la metodologia montessoriana e si faranno emergere, con la psicanalisi, le istanze più profonde e vitali della crescita emotiva e relazionale infantile.

Ma c'è un altro fronte, come si è detto, che emerge a partire dall'Ottocento, diverso da quello vissuto nella famiglia borghese dove l'infanzia è circondata dall'amore e dalla cura, quello, cioè, dell'infanzia reale, vissuta dai figli della classe operaia, contadina e proletaria che subisce sulla propria pelle le leggi ferree del progresso economico e produttivo. Verso questi bambini, la borghesia capitalistica si manifesta in tutta la sua atrocità e contraddizione scaricando sui piccoli corpi deformati e martoriati dalle privazioni, dai ritmi brutali della produzione e dallo sfruttamento in fabbrica, nelle miniere e nei campi, il suo sviluppo e il suo anelito progressista. Nelle famiglie operaie e contadini, segnate dalla miseria e dalla penuria sia economica che affettiva, i bambini non sono certo oggetto di attenzione premurosa e vigile ma di dominio e di sfruttamento disumano. Ogni bisogno è negato, nessuna specificità gli viene riconosciuta, l'istruzione è del tutto assente, l'avvilimento morale e spirituale, oltre che corporeo, è assicurato. Denutriti, abbandonati, analfabeti, violati e violentati, i bambini hanno così, una sola via di riscatto, quella della fuga, abbandonarsi alle avventure della strada che costituisce per tutti l'unica speranza di libertà ma solo per pochi si potrà risolvere in un percorso di salvezza.

Sono due infanzie diverse, dunque, addirittura contrapposte, ci ricorda Cambi (con Trisciuzzi 1989) ma hanno in comune la medesima sorte che è quella di essere sottoposte a regimi di governo, di sorveglianza, più o meno umana, "di perimetrazione" che ne controlla i comportamenti, i gesti, i pensieri, secondo una volontà conformativa che impone all'infanzia di abdicare a se stessa per identificarsi con l'altro da sé. L'infanzia, cioè, deve essere educata alle regole del mondo adulto, volente o nolente; per essere accolta nella comunità essa deve rinunciare a se stessa perché il potere del dominio ha le sue norme, le sue leggi già codificate che vanno rispettate e che per di più appaiono giustificate perché ammantate da istanze educative e morali.

L'infanzia, così, pur nella sofferta e parziale emancipazione che si è andata affermando dall'età moderna, rimane legata alla logica dell'addomesticamento, sostanzialmente ad un'idea di inferiorità che reclama il controllo e l'autorità dell'adulto per indirizzarla verso quei modelli "ottimali" di comportamento e di moralità che la società borghese-capitalistica reclama (Becchi 1979).

E' un'infanzia, dunque, quella della società moderna, che intreccia percorsi di valorizzazione e di affermazione di sé con condizioni materiali e sociali di grande disagio e questi doppi versanti emergono con chiarezza e vivacità nelle pagine del volume di Cambi e Trisciuzzi (1989) nel quale si rileggono in forma storico-critica i passaggi più significativi di questo *iter*, si mettono in luce i principali modelli educativi e si richiamano le scoperte più significative che la ricerca pedagogica, psicologica e psicanalitica ha sviluppato.

Cambi, poi, si sofferma a delineare il doppio registro dell'educazione borghese basato sulle dinamiche della *cura* e del controllo che producono, allo

stesso tempo, libertà e dominio sull'infanzia. Gli assi portanti di questi due comportamenti si ritrovano, da un lato, nell'amore materno e nella dedizione affettiva dei genitori, i quali, per la prima volta nella storia della famiglia, investono emotivamente sui figli e dall'altra, nella loro "privatizzazione", nella separazione operata dai meccanismi di controllo, di specializzazione e di elaborazione di saperi che 'racchiudono' l'infanzia in una prigione dorata di vezze e cure mediche, pediatriche, igieniche, pedagogiche e psicologiche, escludendola dal mondo sociale adulto, secondo la dottrina "della regola e della frusta". Una strategia, questa, che solo apparentemente sembra contraddittoria perché è quella che da sempre incide più profondamente nell'animo umano e grazie al suo farsi capillare – in ogni angolo, in ogni situazione, in ogni relazione – avvolge il bambino in tutte le sfere dell'esistenza: dal vestiario, alla scelta dei giochi, dall'organizzazione degli spazi e dei tempi (camera, spazi-gioco, attività sportive, etc.), dalle prescrizioni alimentari, alle proibizioni sessuali, dalle fiabe ai linguaggi.

Il volume, come già detto, mette in risalto questa visione idealizzata e irrealistica dell'infanzia che domina la cultura moderna, oscillante tra un'immagine di purezza e d'innocenza ed una di fragilità e debolezza, che invocano, entrambe, autorità e dominio ma non comprensione dei suoi bisogni reali. Sull'idealizzazione, poi, dell'amore materno come istinto naturale e innato nella donna, è interessante rileggere il testo della Badinter (1981) che mette in risalto la dimensione storico-culturale di questo costrutto il quale si costituisce dopo secoli di abbandono da parte delle madri dei propri figli nelle mani di inaffidabili balie o di sadici precettori (privati o dei collegi). Anche questa esaltazione della funzione materna ha una sua funzione nei confronti dell'infanzia, serve cioè a giustificare e a incitare la protezione assidua dell'infanzia per assicurarla contro il mondo dei vizi e, perciò, favorisce la sua "privatizzazione" perché la isola dal mondo e la racchiude in un universo artificiale, costruito *ad hoc*, che ha funzione, anche, di controllo e di repressione.

Sulla stessa linea, se pur da una prospettiva diversa, filosofica e psicanalitica, si colloca il testo di Schérer e Hocquenghem (1979), che delinea la ricca costellazione dei bisogni infantili e i significati innovativi di cui l'infanzia è portatrice e denuncia l'azione mistificante e autoritaria della pedagogia, anche nelle sue istanze più aperte e progressiste, che norma e annulla la *diversità* – erotica e trasgressiva – attraverso l'opera educativa della famiglia e della scuola. Le ragioni di tale potere disciplinare è da attribuire al meccanismo di controllo attuato dall'industria capitalistica che reprime e disarticola la struttura sociale, divide l'infanzia dal mondo adulto, frantuma l'unità dei soggetti, anche nel loro costituirsi, per governarli secondo le leggi utilitaristiche e produttive del capitale. L'infanzia è, perciò, per Schérer e Hocquenghem, alienata, imprigionata, negata prima nel corpo, mediante il governo repressivo e di sorveglianza, poi nella mente e mistificata nelle sue pulsioni più vitali. E', dunque, la loro, una critica radicale al modello educativo borghese/capitalistico che segrega l'infanzia in una gabbia dorata dove l'investimento affettivo

e la funzione educativa esercitano un potere colonizzante e di controllo per codificare comportamenti, per sedimentare ruoli e divisioni sociali, per garantire in forma indolore, perché acquisita fin dalla nascita, la riproduzione capitalistica della società. Lo stesso titolo dell'opera, *Co-ire*, rinvia al bisogno di accoppiamento e di congiunzione con il potere desiderante, erotico e sessuale, dell'infanzia che è simbolo di quel desiderio di libertà e di riscatto che la società sente nel suo complesso. E' dall'infanzia, infatti, che si può ripartire per rifondare e ri-pensare una società più giusta, più umana, più spontanea e creativa. La loro critica si estende dalle forme disciplinari del sapere (dalla medicina alla sociologia) all'amorosa dipendenza della relazione genitori-figli che è la più lesiva per l'interdizione dell'infanzia perché si fonda sull'interiorizzazione dell'autorità, del potere e della repressione attraverso lo sguardo amoroso del genitore che mentre spia o punisce, "fabbrica" l'identità individuale, plasma la personalità dei figli.

Altri autori, come Becchi e Fratini (1995; 2001), riprendono il tema delle metafore infantili e lo declinano in termini pedagogici e psicanalitici, per sottolineare la rinascita di un'osservazione più precisa delle sue istanze e per richiamare l'attenzione su una pluralità d'infanzia legate ai contesti storici, culturali, economici e sociali che negano ogni tentativo di generalizzazione e di riduzione. Anche da questi saggi, assai stimolanti, emerge una nuova immagine d'infanzia, diversa da quella tradizionale, non più vulnerabile e in divenire ma autonoma e competente, protagonista attiva delle dinamiche relazionali e della comunicazione affettiva. È, infatti, attraverso la teorizzazione del sé come dimensione squisitamente sociale e interpersonale che la psicanalisi ha contribuito a ridisegnare il processo formativo del soggetto e gli stessi obiettivi educativi, in quanto, come afferma Fratini, sono le modalità qualitative delle relazioni interpersonali, una volta interiorizzate, che andranno a costituire i mattoni sui quali si verrà ad edificare la personalità; personalità, che pur apparendo fin dalla nascita come nucleo solido e coerente, non è una struttura preformata ma si costruisce quotidianamente negli scambi interattivi ed emozionali nei quali i componenti la diade sono ugualmente determinanti. Da qui emerge, dunque, con chiarezza quanto siano centrali per sondare la psiche infantile tutte quelle forme di comunicazione fondate sull'ascolto, sulla *cura* e sulla comprensione reciproca che la pedagogia ha evidenziato nella consapevolezza che l'infanzia non è *mai là dove si cerca* perché è difficilmente prevedibile e classificabile ma ha bisogno di essere riconosciuta nella sua interezza e specificità.

Anche il versante sociologico si è mosso in questa direzione a partire dalla fine del Novecento (Corsaro 1997), inaugurando un modo nuovo di concepire e di studiare l'infanzia a partire dalle prospettive dei più piccoli e dalle loro visioni del mondo. In particolare, si trasforma il concetto di *socializzazione* considerandolo non solo come un processo di adattamento e di conformazione ma anche come un percorso di appropriazione e di reinvenzione della realtà da parte dei bambini. Questi, infatti, diventano, almeno nell'intento dei ricercatori, soggetti riconosciuti a tutti gli effetti che hanno proprie visioni del

mondo, proprie modalità di percepire la realtà, proprie forme di comunicazione relazionale e per questo la nuova prospettiva sociologica passa dallo studio *sul* bambino a quella *dei* bambini dove è il *punto di vista* dell'infanzia ad essere valorizzato, nella convinzione che questa, l'infanzia, nella misura in cui si costituisce come gruppo sociale contribuisce attivamente anche a costruire l'ambiente culturale in cui è inserita (Mortari, Mazzoni 2010).

Per restare sul piano delle nuove interpretazioni che il Novecento ha prodotto sull'infanzia vanno ricordati ancora due volumi che sono molto significativi per la prospettiva dalla quale si pongono: socio-comunicativa, per il testo di Postman (1984), filosofico-letteraria, per quello di Savater (1994).

Neil Postman, uno dei maggiori critici della comunicazione mass-media-tica, riflette sugli effetti che le nuove tecnologie hanno sullo sviluppo mentale, linguistico e comportamentale dei bambini e sostiene che questi linguaggi rendono più lineari e omogenei i modi di ragionare, meno complesso e riflessivo il pensiero per il fatto che la rappresentazione iconica della realtà appare più facilmente accessibile e immediatamente decodificabile. Postman non demonizza il progresso tecnologico ma evidenzia come la televisione con il suo messaggio uniforme, opacizzi le differenze, specie quelle tra adulti e bambini, perché li colloca entrambi sotto lo stesso denominatore di "consumatore" che li assimila sotto il profilo linguistico, della sensibilità, del gusto e delle aspirazioni. Lo stesso linguaggio iconico rimodella l'immaginario collettivo distruggendo quell'ordine simbolico che contrassegnava con percorsi graduati e specifici le varie età della vita, e svelandone segreti e tabù, decreta la fine delle differenze. Così, mentre i bambini assumono sempre più spesso pose che caratterizzano il mondo adulto – nel modo di vestire, nell'alimentazione, negli svaghi, nello sport e persino nelle forme erotiche – questo si infantilizza, rifugge le responsabilità e i rapporti di tipo verticale per identificarsi con ruoli e atteggiamenti giovanili che di fatto cancellano i confini generazionali.

La modalità comunicativa dei media, proprio perché fondata sull'omologazione e sulla *visibilità* della conoscenza, azzera gli itinerari formativi basati sull'interazione e sull'apprendimento graduato, così da decretare "la scomparsa" dell'infanzia come modalità di essere e di percepire il mondo, ritornando alla mancata distinzione precedente l'età moderna.

Il testo di Savater (1994), infine, è un inno a quelle letture che vengono riconosciute ormai come classiche proprio per il fatto che sviluppano l'immaginario infantile, accrescono le capacità riflessive e avviano alle esperienze più significative della vita. Da London a Conan Doyle, da Salgari a Stevenson, i romanzi d'avventura dilatano l'esperienza del lettore, l'arricchiscono di nuovi significati e attraverso i loro contenuti ampliano le condizioni e le visioni del soggetto. I romanzi per la loro capacità di coinvolgere, trasportano i soggetti in mondi diversi "ulteriori" che trascendono le particolarità e le dilatano, quasi universalizzandole e le storie narrate diventano modelli identificativi possibili e plurimi che avviano ad una formazione più ricca e complessa del soggetto. L'importanza di queste letture già in età infantile è legato, insiste Savater, al fatto che comunicano quel senso del leggendario e dell'eroico che da

sempre caratterizza il percorso di maturazione personale e fissano alcuni pilastri che hanno scandito la storia dell'umanità come i temi dell'incontro con l'altro (mare, foresta, animali...), l'iniziazione all'amore e alla guerra, i valori della solidarietà, dell'amicizia e della pietà. Leggere le avventure, è dunque, un po' come reinventare la realtà, perché questa può essere ri-significata con altri modelli di vita, con altre esperienze, con altre interpretazioni e questo processo di nutrimento di sé sviluppa crescita nel soggetto, coltivazione di sé, cura della propria interiorità culturale e emozionale (Cambi 2010).

A conclusione di questa veloce ricognizione del cammino dell'infanzia realizzato attraverso quei testi che qui si sono stati assunti come guida, e guida per leggere lo statuto scientifico e socio-culturale che l'infanzia ha raggiunto nei saperi e nella sensibilità attuale, si palesano, e in piena luce, quattro aspetti principali: 1) il *valore* di quest'età e il valore reale e scientifico che ha assunto nella letteratura contemporanea; 2) la sua *caratterizzazione storica e culturale* che emerge nei contesti sociali e nell'immaginario collettivo; 3) il suo *statuto discorsivo* ora connesso al "mito", alla "metafora", ora invece all'analisi, anche cruda delle sue dimensioni reali; e infine 4) la funzione *regolativa* che l'infanzia deve assumere, e sempre più, nelle culture avanzate proprie delle società democratiche, per realizzare tanto un condizionamento antropologico (e si ricordi il motto della Montessori «il bambino come padre dell'uomo») quanto uno sociale (attraverso cure, tutele, denunce), come pure uno socioculturale, che faccia del bambino il motore ideale di tutta la progettazione sociale (dalla città all'uso del tempo libero, a quello della cultura, alle relazioni interpersonali, agli stili di comunicazione via via da sviluppare come più empatici, amicali, paritetici).

Bibliografia

- Ph. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1968.
- Ph. Ariès, voce «Infanzia», *Enciclopedia Einaudi*, vol.VII, Torino, Einaudi, 1979.
- E. Badinter, *L'amore in più. Storia dell'amore materno*, Milano, Longanesi, 1981.
- E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Milano, Feltrinelli, 1979.
- E. Becchi, *Retorica d'Infanzia*, in Id.(a cura di), *Metafore d'infanzia*, "Aut-Aut", n. 191-192, 1982.
- E. Becchi, *Infantologie del Novecento*, in B.Vertecchi (a cura di), *Il secolo della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia*; voll. I e II, Roma- Bari, Laterza, 1996.
- W. Benjamin, *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov*, in Id., *Agelus Novus*, Torino, Einaudi, 1962.

DANIELA SARSINI

- G. Boas, *Il culto della fanciullezza*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- C. Fratini, *Metafore d'infanzia nei modelli attuali della psicoanalisi*, in Covato C., Ulivieri S. (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia*, Milano, Unicopli, 2001.
- W.A. Corsaro (1997), *The sociology of Childhood*, Pine Forge Press (tr.it *Le culture dei bambini*, Bologna, Il Mulino, 2004).
- A. James, C. Jenks, A. Prout, *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Roma, Donzelli, 2002.
- G. Mendel, *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*, Paris, 1971.
- L. Mortari, V. Mazzoni, *La ricerca con i bambini*, in «Rassegna bibliografica», 4, 2010.
- N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, Roma, Armando, 1984.
- F. Savater, *L'infanzia recuperata*, Roma-Bari, Laterza, 1994.
- R. Scherer, G. Hocquenghem, *Co-ire Album sistematico dell'infanzia*, Milano, Feltrinelli, 1979.
- L. Trisciuzzi, F. Cambi, *L'infanzia nella società moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1989.

The intercultural dialogue through the Communities of Practice

Silvia Guetta

The Stimulus

To create an experience of a Community of good practice with as basic themes interreligious and intercultural dialogue has been a challenge, and at the same time, a strong cultural urge. To speak about a Community of good practice means to press people or groups to get in touch with each other and use their experiences in this matter as contents of their dialogue. Starting a reflection on what one has experimented also means being able and willing to put oneself at stake, opening oneself to new knowledge in order to modify, enrich and also give new meaning to one's own work and social involvement. In the specific context regarding the culture of peace, opening a space of exchange involving different fields of research and intervention with regard to themes of interreligious and intercultural dialogue, has also signified treating this subject of study in a coherent and considerable way. The dialogue between more parties and/or different ideas, traditions, politics becomes more and more a democratic necessity.

However, promoting the dialogue is easier said than done because for its realisation, sustainment and maintenance, numerous proficiencies are necessary, proficiencies that entwine, with regard to the contexts, with the articulated potential of the people. The dialogue may occur in the first place, if those that are talking are at least willing to try a dialogue. The complete absence of will to realise this experience of confrontation is an impediment for the opening of the first doors of communication. If the dialogue is meant to have its effect of transformation and change, it must comprehend and exceed difference.

Classical culture presents us dialogue as an essential cognitive experience, within a dimension of talk and comparison, being able that way to enter, just like in the case of Plato, into knowledge of metaphysics searching for the truth. But in any case the dialogue presents itself as a possibility of confrontation and opening. This however always requires that those that participate are in some way competent in the argument that is being considered, and capable and willing to communicate that competence. With

a communication that is, that may help to clear the contingent situation in order to outline a new one. Change that can be realised thanks to a process of deconstruction of prior knowledge or former *Idola* to say it with Bacon, and that puts itself as instrument of criticality and continuous search of the verifiable and provable.

A Community of good practice, in particular if activated in the beginning within an area of virtual networks, may favour the overcoming of choke-points and alignments that, however good the intentions and specific wish to connect are, in many cases remain difficult to solve. Even with the difficulties and the limits of the virtual contact that always makes the knowing of the reality incomplete, because it only shows a part of the depth and the complexity that characterises the behaviour and the being of man, still the instrument of the network *on line* may help to cross the barriers and blocks set by deep rooted and intractable conflicts, thus permitting in any case to open spaces of meeting and exchange.

The choice to organise and involve researchers, operators, activists, educators etc in this experience of contact and exchange has had various motivations. One of these has been the awareness that the web could offer that *neutral*, but at the same time hospitable and possible environment for the experimentation of the dialogues that otherwise would not have been possible to set up in live presence.

Another motivation has been the necessity to render visible how, and in what way, in the different contexts, as well as where the conflict is present, it is possible to work promoting the culture of peace. Yet another possibility is to share with researchers and operators of different provenance, different ways of thinking, different social and cultural involvement and battles for the respect of people and their rights. We are aware that the presentation of what is virtually done, would have needed a formalisation of the experience itself in order to be spread, and that this formalisation would also have worked as a device of valuation and render transferable the very experience. This because we believe that the educational work for the development of the culture of peace must be considered a highly professional commitment and that it must not merely make use of the good will and the common sense of the operators, but of specific know how and qualifications.

This kind of Community of good practise can therefore exercise an important role in the development of intercultural and interreligious dialogues capable of activating a process of culture of peace. Returning to the model of education of peace of Padfoort, the community of practise has also wanted to experiment the model of equipollence and of exchange at par between the persons involved in the dialogue and in the process that leads to the development of the culture of peace¹.

¹ P. Patfoort, *Costruire la nonviolenza. Per una pedagogia dei conflitti*, Molfetta (Bari), La Meridiana, 2000.

Patfoort sustains that if in human relations we don't achieve a relation of equivalence between people, we continue, in spite of our good will, to legitimate relations of exclusion. If we activate and maintain relations where, returning to her model, a subject or a group of subjects, or a group that identifies itself and communicates to be a subject (or a group) *M* (*major*), with regard to another subject or group that is identified as *m* (*minor*), we always implicitly give room to the rooting and development of different forms of violence. For many this model that materialises above all in the relation adult-child, seems the most normal, a natural way to establish the relation and solve the conflict. For Patfoort however this model is not the only one, nor the natural one of human beings. An approach to get out of a situation of conflict or different points of view, is the one of model E (equivalence) that permits us to defend ourselves, our point of view, but maintains a position of respect of the other and of non attack or collision².

Sharing a model

According to the model of Wenger what characterizes the CoP (Community of Practice) is essentially the possibility of developing and creating new knowledge not only inside a social and shared dimension, but, and above all, in the logic of the exchange and the reciprocity. Like Wenger sustains³ the working, acting with as a goal the reaching of a result, a change, an achievement, means bringing to fruition, or experiment practises. These, on their own, are strictly and extensively tied to the tacit, the implied, the 'theoretic' that orients its direction, e defines them in their meaning. An acting sustained by a thinking and by a hearing that, in that acting itself, becomes specific. Hence practices that have their origin in experiences in the social atmosphere and have that destiny, make us ponder again about the fact that learning isn't exclusively an individual process continuously relating to the context within which said learning process takes place, namely the social context. The awareness of this process creates the continuous necessity not only to create the ability of group activity and/or the cooperation within the process of formation but also to recognise in the learning products their social nature. The consideration as introduced by the CoP wises up to the idea that not only the process of learning is important but also the way of integration of the process with approaches of social, participatory and cooperative kind. The process of learning needs social and cultural force to be able to come to fruition and to establish itself.

However it needs to be said that the importance and the potential of this experience may be found exactly in admitting the circularity-reciprocity of

² P. Patfoort, *Io non voglio, tu non vuoi. Manuale di educazione non violenta*, Torino, EGA, 2001.

³ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, Editore, 2006.

the nature of the product of learning, a product that, like mentioned above, will not be considered only in its theoretical nature, but that, on the contrary, it implies just that knowledge of doing that renders the theoretical knowledge practical and real.

This type of reflection could lead us to explore the concept of practice, which is exactly what sustains the sense of the community itself, inside out. A practice which has indeed sense if it may be repeated, shared, measured, just to say it with the by now famous words of Wenger, and where the learning is strictly tied to the activity and the relations which we model in the relationship between ourselves and the world. This collective learning translates itself (eventually) in practices that reflect the exercise of our activities, as well as the social relations that accompany us. Such practises are therefore an exclusive asset of a sort of community, created in time by the continuous development of a common activity. Thus it is correct to define such aggregations as *community of practises*⁴.

Returning to underline as much as has been said before, regarding the nature of this 'community' experience, it is possible to point out that it enriches itself by the specificity of being an instrument that can feed new dialogues for new cultures of peace. As a matter of fact differently from many experiences that see the circulation of information in function or as an expression of a work group already defined and characterised, in the experience like proposed by the researchers of the Trans-disciplinary UNESCO Chair, it works, almost on the contrary of what happens in the communities of practise of a working context, like an appeal, a stimulus for involvement and participation. The practises therefore open new opportunities to meet and need, in order to grow and stay alive, to be fed by the reinforcement of the sharing of the choice and the critical reading of the relation between social-educative issues and the practices of intervention.

A further motivation has been the offering the members of the group a possibility to use experiences that might be alike or not, similar or original, in order to seek new solutions to old problems or to problems that are just rising and often still in search of a solution. The variety of the possibilities, the range of interests, fields of research and achievements, want to open up spaces of knowledge to a multi- and/or inter-cultural, multi- and/or inter-religious dimension.

The construction of a simple *e-group* of easy access, has been conceived with the focus on the idea of creating a virtual space of encounter that would permit everybody to retrieve the material, the information, the contacts, and the quality and typology of past experiences. In line with 'traditional' CoP's that are characterised by the fact of being a meeting place of common memory of the groups of the community of practice, this experience has had as a goal, the actual creation of a common memory, the creation of an archive

⁴ *Ibidem*, p. 57.

from where in various moments of time and of situations, it would be possible to retrieve its material and instruments. Amongst the characteristics of the CoP is the fact of not just being of a contingent character, but, on the contrary, to be the centre of a place that activates historical memory and to lend the community itself depth and profoundness.

As the network is not orientated to sustain and develop a particular work context and share professional competences, it therefore applies itself to the activity of exchange and motivations of the search for partners. It is beyond doubt that the lack of common work and goals that generally are shared by restricted groups and of immediate products and results, renders the internal dynamics more difficult and sometimes undermines the participation of the members in the discussion.

In any case the experience activated by the research group of this teaching post has favoured the development and the circulation of the practises for the interreligious and intercultural dialogue, always considering them as social practises, like doing something, that characterizes and defines itself within a historical context that gives it a sense and a significance. What the Community of practises contributes to is really the going beyond the horizons of the social, the social which is tied to the contingent and to the context of reference, introducing into circulation the experiences, the social and the context of reference in that way assume different positions and leave the possibility of reading them according different prospects. In this way the opening to the decentralization of comprehension and interpretation, are important elements of a community of practises engaged in dialogue and in development of not only new professional or operative skills, but also of new competences of cultural and social change.

What needs to be considered, keeping in mind the reflection of Wenger, is that the practise, for as much as it may be communicated and rendered visible subject of debate, stimulus for the group and for the movement of new ideas, it always assumes also a 'silent' ⁵, a something that does not emerge immediately, that works as a substrate and sometimes as an aggregating element to the practise itself. At times, that implicit, that silent, has a pregnant significance, that may outline the total sense of the practise itself. Cultural references, social problems, operative limits, but also the lack of knowing, partial and simple interpretations, may be traced in a silent that remains at the background of the communication. This is an opening to the question regarding the availability and capacity of hearing and the comprehension that go further than the simple communication. If it is true that the practise may become stimulus and experience to implement in another cultural and social context, it is also true that one needs to know how to give it the depth, the complexity and the references that generated it. The silent, sustains Wenger, "is that that is represented and assumed in hypothesis. It includes the langua-

⁵ *Ibidem* p. 59.

ge, the instruments, the documents, the images, the symbols, the well defined roles, the specific criteria, the codified procedures, the internal rules and the contracts that the various practices render explicit with a complete series of aims. But it also includes the implicit relations, the tacit conventions, the subtle cues, untold rules of thumb, the recognizable intuitions, specific perceptions, well-tuned sensitivities, embodied understandings, the underlying assumptions shared world views”⁶.

This long citation makes the complexity of the implicit clear, but also the implicit nets and knots that are interwoven into the cloth of the practises. A ‘hidden’ dimension that however can give it colour and brightness or stiffness and opacity. Most surely the CoP puts action into important emotional dimensions, activates new circuits of interest and curiosity but may also unclothe a sense of confusion, of indecision, of incompetence. The seeing propagated proposals/practises already made and realised, the seeing propagated pressures and difficulties of situations that sometimes prevent the reaching of results hoped for, leaves room to indecision and to insecurity. Emotions and sentiments play an important part in learning experiences and professional activity of the educators. For this reason we think it is necessary to underline how the practises that involve the emotive dimension, need to be participated. This means that in addition to the discussed contents, the description of undertaken actions and the valuations of the experiences already past, the emotions, the sentiments and the feelings of fondness that the educational practises have generated should be expressed. Like the doing and the thinking, also the feeling of emotions, sentiments and affections, even though they have been cognitively elaborated and organized, are necessary to cross the bridges of communication and construct a positive and transformative dialogue.

The participation is an aspect that qualifies the learning process because it renders it sociably sharable and makes it a new potential of social transformation in a democratically speaking way. In the educational field participation has had a lot of attention on theoretical level, but a lot less in action and on practical level. It does in fact disturb the model of ‘duty’ and ‘where to be’ which is rigidly placed in the formational and didactical models of the formal educational systems. If, like we have already stated, the CdP is an active and dynamic context of learning, it is necessary, in order to obtain good results of involvement in what is being done, that the person participates and is conscious that a certain action and practice answers his “needs, those expressed and those still more latent, and that the answer that it proposes is satisfactory because it does not reduce, but enlarges the degree of realisation of the subject itself within himself and in the relation with the world that surrounds him, in that case we are in the presence of fruitful dynamics of learning: on the one hand the subject accepts the new knowledge, of whatever nature it

⁶ E. Wenger, *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, NY, Cambridge University Press, 1998, p. 47.

might be and welcomes it in his system of representation of reality and, on the other hand reshapes himself on it modifying, for as much as needed, the system”⁷. To work in the perspective of participation is therefore thought as a superior relational level because it involves the people contemporaneously on an emotional, cognitive and motivational level. If well led and supported the participation provides the push so that the practices meet and feed each other creating a favourable surrounding for the forming of work groups. But it is also the motor that makes the group proceed as wished, even if diversified, and generates other good practices. The participation thus puts the dimension of pleasure, of satisfaction, of sharing into light. In this sense it lends a fundamental standard that values the entire professional activity, through the valuation of the results of the work done or the commitment it is possible to capture where action has been undertaken and what influence it has on the result: the rendering professionally responsible.

⁷ P. Orefice, *Didattica dell'ambiente*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 201.

Emarginazione e integrazione sociale: considerazioni cliniche

Tommaso Fratini

I temi della emarginazione e dell'integrazione sociale sono affrontati qui con alcune considerazioni cliniche. Ciò che si sostiene, in analogia con quanto argomentato ad esempio da Rustin (1991), è che la prospettiva clinica della psicoanalisi possa dare un notevole contributo alla comprensione di taluni fenomeni sociali, chiarendone in profondità determinati aspetti, meccanismi e caratteri, sia pure in modo parziale e pur non esaurendo il vasto campo delle questioni inerenti a tali oggetti d'indagine.

Il rapporto della psicoanalisi con il concetto di adattamento sociale è sempre stato di per sé problematico. La centralità assegnata al mondo interno spinge a guardare oltre la facciata e l'apparenza dei comportamenti osservabili e degli standard di funzionamento sociale accettabili, per cogliere i fenomeni di disagio alla luce del significato profondo che assumono le esperienze emotive. La realtà psichica, ciò che è affettivamente vero per l'individuo indipendentemente dalla realtà materiale e dai canoni dei rapporti sociali contrattuali, sposta il vertice di osservazione verso un'interiorità che reclama chiavi di lettura soggettive le quali in larga parte esulano dai criteri di valutazione quantitativi e oggettivabili del funzionamento sociale.

In questo senso non necessariamente un individuo è più sano o più normale quando appare meglio adattato, nel senso di meglio funzionante sul piano sociale. Per assumere rilievo autentico i comportamenti sociali devono essere riletti per il vero significato profondo che hanno nella realtà interna i legami emotivi e le relazioni affettive intime degli individui. Quante volte nel contesto di certe dinamiche di rapporto superficiale le persone si meravigliano nei confronti di qualcuno, che dall'esterno sembrava stare così bene ed essere così felice e solare, come oggi si suol dire, e che poi sembra crollato improvvisamente e inspiegabilmente, tutto a un tratto, apparentemente senza una ragione, nel *black out* psichico e nel baratro della depressione più cupa. Ma paradossalmente è proprio a quel punto, laddove può apparire confuso, disadattato o momentaneamente non più in grado di funzionare nel lavoro e nella *routine* quotidiana, che quell'individuo può giocare davvero la sua partita, nella possibilità di un cambiamento attraverso la capacità di elaborare la depressione che prima era coperta dall'adesione ai canoni conformistici dell'adattamento sociale.

Capacità di essere solo e integrazione sociale

Seguendo la linea di pensiero della psicoanalisi, e in particolare di autori come Melanie Klein, Wilfred Bion e Donald Meltzer, possiamo stabilire un parallelo tra i concetti di integrazione psichica e di integrazione sociale.

È possibile sostenere che un fondamentale indicatore dell'integrazione sociale sia certo dato dalla possibilità di autentica condivisione affettiva. In circostanze naturali cioè, ciò che costituisce l'essenza del normale processo d'integrazione sociale dovrebbe sostanziarsi nella capacità di un individuo di interagire con altri condividendo significati simbolici ed esperienze emotive in maniera profonda e autentica. Sono questi sostanzialmente la base e il prerequisito perché, a partire da cicli ripetuti di condivisione, si creino le condizioni per un senso di appartenenza a un gruppo, a una comunità e a un consorzio sociale, ai quali si può essere legati da sentimenti di amore e gratitudine di cui ci si può sentire ricambiati.

L'emarginazione sociale invece, come controparte patologica del processo di sana integrazione, si può presupporre che sia data essenzialmente da un fallimento nella possibilità di condividere; ciò che può indurre a un moto di chiusura e di isolamento, a un vissuto di esclusione ed estraneamento dell'individuo o di un gruppo nei confronti di un altro gruppo più vasto o consorzio sociale.

La questione si complica nel momento in cui ci interroghiamo sulla vera natura di un processo di condivisione. Ragionando clinicamente emerge di fatto come la condivisione possa esprimersi a diversi livelli e su diversi piani, a seconda del registro e del binario della comunicazione. Così come la clinica mette in luce diversi tipi e modalità di funzionamento psichico individuale, allo stesso modo i gruppi sociali possono funzionare su registri mentali differenti. Una modalità di condivisione può esprimersi a un livello più o meno concreto o immaginativo, presimbolico o simbolico, intellettualizzato, controllato sul piano dell'espressione emotiva o viceversa coinvolto sul piano affettivo. È dunque possibile assumere che esistano modalità di condivisione, o più semplicemente d'interazione affettiva nei gruppi sociali di vario tipo, più o meno sane o patologiche.

A questo punto il concetto stesso d'integrazione sociale si rende più problematico, se andiamo oltre il pregiudizio che la maggioranza di un gruppo o di una comunità di persone in quanto tale debba condividere una modalità d'interazione normale e non patologica. Colui che rimane ai margini di un gruppo in altre parole, perché impossibilitato a condividere, è da ritenersi per principio come più disturbato nel suo funzionamento rispetto al gruppo stesso, o invece possiamo pensare che proprio perché individuo a volte più sano, rispetto alla modalità di funzionamento e di interazione patologica del gruppo nel suo insieme e degli altri membri che lo compongono, abbia difficoltà a integrarsi con loro?

Per sviluppare ulteriormente la questione è utile fare un passo indietro e risalire al concetto di integrazione della personalità secondo un punto di vista intrapsichico, inerente al funzionamento individuale.

La psicoanalisi ci ha consegnato interessanti metafore del sano funzionamento dell'individuo. Secondo la metafora del modello kleiniano, l'individuo sano è colui che riesce a elaborare la posizione depressiva raggiungendo in tal modo una sufficiente e più armonica integrazione dei vari aspetti in precedenza scissi della personalità. A ciò consegue il costituirsi nel mondo interno di rappresentazioni di sé integrate, a cui corrispondono altrettante rappresentazioni degli oggetti, degli altri significativi, buone e cattive, integrate. L'esito di questo processo è sia un prevalere dei meccanismi introiettivi su quelli proiettivi, sia un senso di sé come maggiormente autonomo, perché le immagini di sé sono sufficientemente differenziate e separate e non fuse o confuse nel proprio mondo interno con le immagini degli altri. Ciò è realizzato a monte dal fatto che, laddove è possibile accettare le perdite ed elaborare i lutti, è possibile anche riscoprire i sentimenti buoni dentro di sé; un movimento che porta ad aprirsi al mondo dei rapporti con gli altri, favorendo i moti di introiezione, la possibilità di prendere da un altro (Williams Polacco, 1997), con amore e gratitudine (Melanie Klein, 1957), interiorizzando una relazione di dipendenza.

Questa capacità di prendere da un altro è alla base del sentimento di autentica condivisione, e paradossalmente, nel momento in cui nell'individuo si realizza una maggiore apertura verso il mondo dei rapporti affettivi, a ciò consegue non un senso di fusione con l'altro e un allentamento dei confini, ma un senso di maggiore separatezza interna del Sé dall'oggetto, delle rappresentazioni di sé da quelle oggettuali. Secondo la visione kleiniana, nella misura in cui i meccanismi proiettivi tipici del funzionamento dell'identificazione proiettiva patologica non sono più predominanti, con la loro tendenza a collocare parti di sé dentro alla rappresentazione fantasmatica degli oggetti, ciò produce l'effetto di un maggiore senso di coesione e integrazione del Sé: il senso di essere se stessi senza fare confusione tra ciò che è proprio e ciò che è dell'altro (Imbasciati, 1986). È questa, secondo un altro linguaggio e un'altra visione dello sviluppo emotivo, una componente fondamentale del vero Sé teorizzato da Winnicott, in antitesi al falso Sé.

Un corollario di questo concetto è che la capacità di condividere, alla base di un processo complesso come l'empatia, non comporta una perdita o un allentamento dei confini, ma piuttosto presuppone ben saldo un senso di separatezza dall'altro. Bion (1962) condensò tutto ciò nel concetto di *rêverie*, laddove intese con questo termine la capacità empatica di una madre di essere ricettiva verso le proiezioni del neonato, mantenendo quella di non perdere il proprio equilibrio emotivo (Vallino, Macciò, 2006), come prerequisito per l'attitudine materna a lasciare soggiornare tali proiezioni dentro di sé (Ferro, 2002), così da poterle restituire al bambino mitigate e più tollerabili.

La *rêverie* si collega al concetto di capacità negativa, come capacità della mente di sostare in uno stato di incertezze e dubbi senza ricorrere anzitempo a false spiegazioni (Keats, 1817). La *rêverie* è in altre parole, come sostengono ancora Vallino e Macciò (2006), spesso un duro lavoro psichico, che richiede esercizio del pensiero, capacità di attesa, di tenere duro e di aspettare che i frammenti dell'esperienza possano gradualmente condensarsi in una *gestalt*

di significato. A ciò corrisponde un senso separato, per usare un'espressione di Bollas (1995), una sensazione di distanziamento dall'oggetto, che consegue all'emergere del significato. Come a dire che solo quando l'esperienza è stata realmente vissuta, nel senso che è stata patita, e l'individuo ora se ne sente arricchito e trasformato, diventa possibile poi riflettere compiutamente sul suo significato a posteriori, con un movimento mentale che consente di portarsela alle spalle.

Il concetto di capacità negativa di Bion ha analogie, come ha osservato Bonaminio (2002), con quello di *capacità di essere solo* di Winnicott (1958). La capacità di essere solo è letteralmente per Winnicott quella del bambino di essere solo in presenza della madre. Il bambino che ha ricevuto cure materne sufficientemente buone, e che ha sviluppato la capacità di dipendere dalla madre, è ora in grado, dopo lo svezzamento, di cominciare a tollerare maggiormente l'assenza della madre pur in sua presenza; vale a dire che è in grado di tollerare la distanza, il silenzio, la separatezza, la diversità e l'ambivalenza, pur mantenendo il legame con l'oggetto. Al contrario, il bambino che non ha potuto godere di un buon rapporto con l'oggetto *ab origine*, che non ha potuto sviluppare un buon senso di dipendenza, paradossalmente, così come non può tollerare la dipendenza, non può nemmeno sopportare il senso dell'assenza e della lontananza, in una parola la separazione dalla madre.

In quest'ottica condividere ed essere separati dall'oggetto vanno di pari passo. Non è possibile una matura condivisione affettiva quando non si è davvero realizzato un reale senso di separatezza dall'oggetto dentro di sé, che presuppone a monte quel lavoro del lutto per la perdita e la separazione alla base del raggiungimento dell'integrazione. In questo senso, paradossalmente, colui che non è in grado di condividere non è in grado neppure di essere solo, e neppure di avere un concetto di sé integrato, possiamo ora aggiungere.

Riformulando il concetto in altri termini, l'individuo che ha realizzato il processo che porta a un senso di sé e dell'altro integrati è in grado di tollerare l'esperienza della separazione e della solitudine, perché paradossalmente non è solo dentro di sé nel rapporto con il proprio mondo interno popolato da oggetti prevalentemente benevoli. Per colui nel quale a livello interno vi è stato un fallimento in questo processo d'integrazione dell'amore con l'odio, non è possibile tollerare compiutamente l'esperienza della solitudine, perché essa si colorerà di contenuti troppo angoscianti, alle prese con vissuti interni di rapporto con gli oggetti prevalentemente negativi e persecutori. Il risultato finale sarà, per esito del proliferare dei meccanismi proiettivi, che portano ad attribuire per la maggior parte all'esterno l'odio e la distruttività, un'incapacità essenziale di condividere con gli altri. Ciò comporterà in ultima analisi un ripiegamento in una condizione di isolamento, di rifugio difensivo su stessi in uno stato di chiusura, come protezione da un volgersi verso gli altri e verso il mondo degli oggetti avvertito come troppo pericoloso e minaccioso, a causa di un proprio instabile senso di integrazione psichica legato alle angosce persecutorie di sentirsi invasi e confusi con gli oggetti.

Considerazioni cliniche

Ora si delinea come la condizione di emarginato possa configurarsi in uno dei suoi casi emblematici come la conseguenza sia di un processo di esclusione operato dal gruppo, sia di una mancanza e di una perdita di integrazione psichica nel singolo. La carenza nella capacità di essere solo nel senso di Winnicott, di tollerare la separatezza e la differenziazione alla base della normale condivisione, spesso non basta a rendere conto dell'emarginazione. Sono la dinamica e il vissuto dell'umiliazione che in molti casi subentrano a complicare il quadro. L'emarginato è anche colui che, dopo avere vissuto l'esperienza traumatica di ripetuti episodi di umiliazione e di esclusione all'interno del gruppo, sceglie la direzione di un isolamento difensivo, che alimenta un vissuto persecutorio di rancore, finendo per indurre un allentamento del senso di realtà.

Nella loro profonda analisi dei vissuti che caratterizzano la condizione di coloro che emigrano, Leon e Rebeca Grinberg (1990) si soffermano sul processo di sana integrazione dell'immigrato all'interno della nuova comunità ospitante. Tale processo non è mai facile, e comporta inevitabilmente sentimenti di persecuzione, diffidenza e dolore da ambo le parti in gioco. Entrambi, sia il gruppo che accoglie, sia lo straniero che chiede di essere accolto, devono confrontarsi con il riattivarsi dell'angoscia catastrofica derivante dall'impatto con il nuovo, alla base dell'incontro con chi appare diverso, estraneo o sconosciuto. L'integrazione sociale, quando riesce, si affianca e risulta la conseguenza di un processo di reintegrazione psichica, come passaggio successivo a una precedente, necessaria e più o meno temporanea regressione e perdita di integrazione. Questo processo è sancito dall'assimilazione dell'esperienza nuova nel quadro di coordinate precedentemente possedute.

Così come il nuovo venuto deve confrontarsi inizialmente con la confusione, il caos, la paura di perdere le proprie radici e quella dell'ignoto, l'ineadeguatezza e la mortificazione di sentirsi non voluto e ai margini del nuovo gruppo sociale, anche quest'ultimo a sua volta deve venire a patti in un certo grado con la perdita della sicurezza che il contatto con l'esperienza della diversità induce. Ogni processo di integrazione comporta cioè la perdita di una condizione originaria, con i vantaggi del senso di stabilità e di protezione che essa garantiva, per aprirsi a una nuova esperienza di cambiamento che se elaborata potrà contrassegnare un'ulteriore salto di crescita sia per il singolo che chiede accoglienza, sia per il gruppo o la comunità che lo riceve. Quando questo processo può realizzarsi compiutamente, allo scombussolamento, al dolore e allo sforzo, da ambo le parti in gioco, di lottare con le angosce persecutorie, confusionali e depressive che si riattivano, consegue gradualmente un senso di amore ritrovato, che segna un avvenuto processo di fecondazione e di arricchimento reciproco. La comunità si sentirà arricchita dall'incontro con il nuovo venuto, così come questi, dal canto suo, si sentirà grato di sentirsi accettato e accolto dal gruppo stesso. Contenitore e contenuto potranno fecondarsi reciprocamente dando luogo a un'esperienza generativa di crescita per entrambi; ciò che in sintesi è il risultato dell'integrazione.

Quando viceversa le tendenze persecutorie dominano il campo, prevarranno le difese patologiche in risposta a un'angoscia catastrofica troppo forte per potersi esprimere con uno stato di *dubbio senza persecuzione* (Ferro, 2007), alla base della capacità di avere curiosità per ciò che è nuovo o diverso, della possibilità di tollerare l'attesa e l'incertezza in uno stato di temporanea sospensione dal giudizio. Il gruppo potrà manifestare preventivamente un senso di chiusura verso lo straniero o il diverso, a protezione dell'angoscia da esso scatenata e riattivata, così come il singolo potrà rifiutarsi a sua volta di compiere il necessario sforzo insito nell'esperienza inevitabile di perdere taluni aspetti di sé necessaria all'integrazione con il gruppo. Oppure, viceversa, egli potrà reagire con un maniacale senso di identificazione grandiosa e superficiale con la cultura del gruppo, coprendo con il diniego il dolore per la perdita di quelle parti di sé legate all'investimento e al mantenimento delle proprie radici.

In sintesi, l'esperienza dell'integrazione comporta per entrambe le parti in gioco un vissuto di rinuncia e il dovere lottare con le angosce scatenate dall'ignoto e i sentimenti di ambivalenza, rabbia, rifiuto e avversione che possono scaturire come intolleranza della frustrazione.

Una condizione tipicamente dolorosa è quella in cui il gruppo si sente minacciato a tal punto dall'incontro con il diverso da vendicarsi su di lui usando come un ricettacolo (Williams Polacco, 1997) di aspetti di sé sgraditi, evacuati e non riconosciuti in se stessi dai membri del gruppo stesso. Secondo me questo è il modo di funzionare che è sempre stato tipico di molti gruppi adolescenziali, gruppi che si organizzano in senso maniacale in modo da fare sentire esclusi tutti quelli che non ne fanno parte. Il moto di esclusione può riguardare gli adulti, tipicamente messi al bando dai gruppi di adolescenti impegnati a negare la dipendenza dai genitori allo scopo di separarsi e rendersi autonomi, ma anche dolorosamente quei coetanei che con i loro problemi o i loro sentimenti possono evocare il sentore di pericolosi vissuti di fragilità che il gruppo deve in ogni modo fuggire e sviare. Allora il membro escluso viene ad essere identificato con la peste o la Cassandra del gruppo, e deve essere umiliato prima di essere respinto o relegato ai suoi margini, colpevole di avere intaccato con il vissuto di dolore che è in grado di evocare la condizione di onnipotenza del gruppo stesso.

Forse il caso più drammatico ed emblematico in questa direzione può essere quello che vede coinvolto un ragazzino che in virtù di un forte senso di fragilità interiore, che deriva da una storia di rapporti interni non sufficientemente buoni e da un certo tipo di dinamica interiorizzata, non ha potuto maturare un senso di sufficiente autonomia dall'approvazione degli altri e del gruppo verso cui è attratto. Egli sente come una calamita l'attrazione verso un gruppo di coetanei di cui percepisce il richiamo e la fascinazione, perché ammira il potere che è emanato da certi suoi membri, ma vi è in lui, per contro, anche un bisogno sincero di amore ricambiato, di conferma, riconoscimento, approvazione e accettazione per il proprio fragile sentimento d'identità.

Il gruppo al contrario, organizzato in senso maniacale intorno all'illusione gruppale (Anzieu, 1971) dell'onnipotenza e alla negazione della dipendenza affettiva, assume l'assetto narcisistico della ricerca dell'ideale del successo, della competizione nell'inseguimento del potere, del bisogno di essere ammirati. La segregazione dell'oggetto è un modo di tenere scissa e lontana l'esperienza della fragilità, umiliando l'oggetto per ottenere una rivalse vendicativa. Il membro più fragile viene reso oggetto di dileggio e inferiorizzazione ancor prima che di segregazione, perché non realizza l'ideale del potere, non possiede le doti per incarnarlo, e nello stesso tempo rammenta al gruppo quei pericolosi sentimenti di pena e di dolore che il gruppo sta accuratamente evitando. In più vi è un senso di invidia a complicare il quadro, l'invidia per chi nella sua vulnerabilità ancora è in grado di dipendere dagli altri, e non ha dunque smarrito la via della dipendenza dai bisogni affettivi sinceri e dai sentimenti buoni.

Credo che sia proprio questa esperienza traumatica di umiliazione e di spoliazione, che segue a una precedente modalità di rapporto familiare in cui il bambino non ha maturato la capacità di essere solo, nel senso di una autonomia che gli consenta di avvicinare un gruppo sociale con cui possa riuscire a entrare in rapporto di condivisione, ad aprire le porte per chi ne è sventuratamente vittima all'esperienza dell'emarginazione, come ritiro schizoide e ripiegamento difensivo in una direzione di isolamento, alimentati dal rancore e dal vissuto paranoico di sentirsi esclusi e umiliati. È questa anche la condizione che ci viene descritta tanto bene in quell'importante opera della narrativa dell'Ottocento che è *Memorie dal sottosuolo* di Dostoevskij. In questo romanzo il protagonista, sempre più solo e isolato, rievoca quando nel suo passato ricercava attivamente lo scherno e l'umiliazione da parte di un gruppo di compagni di gioventù, che egli sfidava a rivaleggiare con lui, e dai quali si percepiva sempre più attratto e meno separato, nella misura in cui la rabbia lo portava ad invidiarli e ad ammirarli sempre di più, allentando il suo senso di separatezza e impedendogli dunque di prendere le distanze da quella esperienza di mortificazione avidamente ricercata e perpetrata in una coazione a ripetere.

Il processo di integrazione psichica nel singolo e nel gruppo, così come è stato prima descritto, ci appare dunque come un prerequisito fondamentale e un componente costitutivo che accompagna il processo di integrazione sociale. La vera esperienza dell'integrazione sociale vale a dire implica per tutte le parti chiamate in causa l'elaborazione di un lutto, che include sentimenti di dolore per ciò che si perde, senso di colpa per i propri sentimenti negativi, bisogno sincero di riparare, senso di responsabilità per se stessi e la comunità nel suo insieme. L'integrazione è legata al riconoscimento della verità, intendendo in questo senso la verità soggettiva circa i propri sentimenti, motivazioni e responsabilità.

Nei processi di incontro e di conflitto tra culture, etnie e popoli diversi¹, che possono vedere coinvolti addirittura stati nazionali e seguire a gravi conflazioni sociali, atti di terrorismo, fino a veri conflitti armati, l'esperienza di verità è un inestimabile suggello, dal profondo valore simbolico, per la piena integrazione. È per questo che i processi di riparazione e integrazione in questi casi richiedono molto tempo, perché è il processo stesso di elaborazione di un lutto nella sua dimensione individuale e collettiva che lo richiede.

Proprio in un viaggio in Irlanda del Nord, alcuni anni fa, rimasi colpito dall'atmosfera di profondo lutto e cordoglio, ma anche di segregazione, abbandono e mortificazione della comunità irlandese di Belfast, afflitta e schiacciata in uno stato di isolamento e insieme di ristrettezze e privazioni nel contesto geografico di una regione che altrimenti avrebbe potuto essere ricca e prospera.

Il tempo che appare essersi fermato, il tempo morto del rancore (Kancyper, 2003), nel ripiegamento ossessivo su un passato legato a un danno che si è subito e che non si riesce a dimenticare, a una ferita che è stata inferta e non si può rimarginare, esacerba il dolore e la pretesa di risarcimento che alimentano il circolo vizioso dell'esclusione nella condizione di emarginati. In altre parole, di fronte a questi casi, sembra che sia impossibile che possa emergere la verità della posizione depressiva, con il suo accento altruistico sulla comprensione del dolore dell'altro e la volontà di ricostruire e riparare, quando la verità della posizione schizoparanoide che chiede giustiziazione per il danno e l'oltraggio subiti non ha incontrato adeguato riconoscimento ed è stata invece troppo a lungo negata, passata sotto silenzio, distorta o manipolata.

Un elemento da non trascurare è che le comunità si caratterizzano per gradi diversi di capacità di integrare e tollerare le diversità (Di Chiara, 1999), attitudine che anch'essa dipende dal loro livello di funzionamento e dal grado di integrazione psichica dei loro membri. Come ebbe a dire in un importante saggio Roberto Tagliacozzo (1995), la tolleranza quale presupposto per la vera integrazione sociale riflette i caratteri di uno stato mentale depressivo, come in precedenza è stato chiarito. È nello stato mentale depressivo che, dando voce alle parti doloranti, sofferenti e bisognose di sé, si può arrivare a capire le ragioni degli altri, a integrare le ambivalenze, a tollerare le diversità e ad assumere una posizione lungimirante di responsabilità sociale aperta alla complessità della vita, dei caratteri umani e della società, a partire dalla consapevolezza della comune esperienza universale della sofferenza.

Viceversa, una comunità o un gruppo sociale in cui prevalgono la scissione e la negazione delle componenti dolorose sarà un gruppo meno aperto o meno tollerante delle diversità. Un gruppo siffatto, nel quale domina la chiusura e l'autoidealizzazione dei propri aspetti onnipotenti, la difesa dei propri privilegi, sarà portato a scindere gli aspetti di sé sgraditi e a proiettarli su altri

¹ Sull'emarginazione tra cultura, etnia e razza, e sull'intercultura come progetto e intervento pedagogico si veda in particolare Cambi (1997, 2001).

individui o gruppi sociali nei confronti dei quali si organizzerà con una posizione di avversione, scegliendo la via dell'attacco-fuga o della svalutazione e denigrazione. È questa la direzione sostanziale che porta a mettere in atto strategie di marginalizzazione e inferiorizzazione, causa di dolore psichico per il singolo o il gruppo svantaggiato oggetto e ricettacolo, proprio malgrado, di tali moti affettivi malevoli.

Sull'adattamento sociale

Al termine del discorso fin qui sviluppato possiamo ritornare alla posizione psicoanalitica sull'adattamento sociale. Il gruppo maniaco non è un gruppo nel quale si realizzano modalità di comunicazione fondate su una condivisione sincera. Il gruppo organizzato in senso maniaco offre solo l'illusione di una vera condivisione affettiva. In realtà quello che emerge al proprio interno è piuttosto un vuoto di condivisione, derivante dal deserto di relazioni umane autenticamente significative. Le caratteristiche proprie del funzionamento di molti gruppi sociali nella nostra società di oggi, come ad esempio di una parte consistente dei gruppi adolescenziali, inducono perplessità sul valore e il significato profondo delle relazioni e delle dinamiche affettive che circolano al loro interno. In un'era in cui la socialità e la socializzazione si estendono sempre di più e sempre più rapidamente, paradossalmente sembra venir meno il livello di profondità nelle relazioni affettive intime. In questo senso, come già faceva notare Freud (1921), e più recentemente Kernberg (1998), la trasformazione di un gruppo in massa è un segnale preciso e allarmante di un incremento della maniacalità, all'interno di rapporti sempre più impersonali e a scapito di relazioni umane realmente intime e profonde.

Il gruppo giovanile che aderisce ai canoni della società narcisistica basata sul consumo, l'euforia, il culto dell'esteriorità e dell'aspetto fisico, l'avidità nei rapporti sessuali, evacua attraverso il pensiero concreto e il piacere maniaco tutta la pena e il dolore psichico legati all'incapacità di condividere a livello profondo. È questa una condizione diffusa nella società di oggi, in cui, secondo l'analisi di Recalcati (2010), ispirata al pensiero di Lacan, il godimento sembra avere scalzato il posto del desiderio, il quale nel senso nobile della sua accezione indica una finalità e una intenzionalità che presuppongono saldo il senso del limite, da cui dipendono l'assunzione della responsabilità e la tolleranza della frustrazione, alla base di un vissuto della prospettiva temporale in grado di abbracciare passato, presente e futuro. Il godimento riflette piuttosto una condizione di assenza di tempo (Meltzer, Harris, 1983) e di coazione a ripetere, nella quale viene meno l'investimento dell'oggetto all'interno di un rapporto significativo. Il desiderio edipico è in questo senso sostituito da un bisogno di appropriazione avida e narcisistica.

Relegato ai margini di questo tipo di consorzio sociale si trova tanto colui che viene escluso dalla dinamica narcisistica perché non incarna l'ideale del potere e non si rende oggetto appetibile di tale bisogno di appropriazione, quanto colui che si sforza di mantenere contatto con la realtà psichica e i sentimenti depressivi alla ricerca di più salutar canali di condivisione.

Appare chiaro in quest'ottica come la stessa terapia psicoanalitica, secondo questa impostazione, si batta per un atteggiamento più critico verso le diffuse patologie sociali e collettive della nostra società. La psicoanalisi, come fa notare Di Chiara nel suo saggio sulle sindromi psicosociali, ha sempre lottato contro la normalizzazione della malattia. Un fine terapeutico della psicoanalisi in questo senso è oggi quello di operare per restituire il paziente al termine del trattamento più autonomo dalle pressioni del conformismo, dall'approvazione degli altri, e meno compiacente verso le patologie sociali diffuse che innervano, sotto l'egida della patologia narcisistica, la nostra società.

Come scrive Di Chiara (1999, p. 3):

si assiste a una peculiare e oggi non più inaspettata conseguenza dell'analisi: il paziente proprio perché trasformato e migliorato non riesce a trovare facilmente il proprio posto nel grande gruppo di appartenenza originario. Cerca un'intesa, una condivisione di punti di vista e di interessi che non trova più. Si sente isolato e disadattato dai modi conformistici praticati da quello che dovrebbe essere il suo gruppo sociale di appartenenza. Aspira a un gruppo ideale che però non identifica facilmente. Inizia una ricerca che durerà a lungo. È in tali circostanze, quelle delle analisi meglio riuscite, che dal punto di vista clinico si osserva il confronto tra un buon equilibrio interiore e la conseguente ricerca di corrispondenti migliori rapporti sociali e la difficoltà sociale a offrirne, il confronto e la contrapposizione tra la salute mentale del singolo e la patologia del gruppo.

Riferimenti bibliografici

- D. Anzieu (1971), *L'illusion groupale*, in «Nouvelle Revue de Psychanalyse», 4, pp. 73-93.
- W.R. Bion (1962), *Apprendere dall'esperienza*, tr. it. Roma, Armando, 1972.
- C. Bollas (1995), *Crucking Up*, tr. it. Milano, Cortina, 1996.
- V. Bonaminio, *Postfazione*, in A. Ferro, *Fattori di malattia, fattori di guarigione: genesi della sofferenza e cura psicoanalitica*, Milano, Cortina, 2002.
- F. Cambi, *Emarginazione tra cultura, etnia e razza. L'intercultura come progetto e intervento pedagogico*, in S. Olivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- F. Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001.
- G. Di Chiara, *Sindromi psicosociali. La psicoanalisi e le patologie sociali*, Milano, Cortina, 1999.
- F. Dostoevskij (1864), *Memorie dal sottosuolo*, tr. it. Milano, Garzanti, 2000.
- A. Ferro, *Fattori di malattia, fattori di guarigione: genesi della sofferenza e cura psicoanalitica*, Milano, Cortina, 2002.
- A. Ferro, *Evitare le emozioni, vivere le emozioni*, Milano, Cortina, 2007.
- S. Freud (1921), *Psicologia delle masse e analisi dell'Io*, tr. it. in *Opere*, vol. 9.
- L. Grinberg, R. Grinberg (1990), *Psicoanalisi dell'emigrazione e dell'esilio*, tr. it. Milano, Angeli, 1990.

- L. Kancyper, *Il risentimento e il rimorso. Uno studio psicoanalitico*, Milano, Angeli, 2003.
- J. Keats (1817), *Lettera a George e Thomas Keats*, in *Lettere sulla poesia*, tr. it. Milano, Feltrinelli, 1984.
- O. F. Kernberg (1998), *Le relazioni nei gruppi. Ideologia, conflitto e leadership*, tr. it. Milano, Cortina, 1998.
- M. Klein (1957), *Invidia e gratitudine*, tr. it. Firenze, Martinelli, 1969.
- D. Meltzer, M. Harris (1983), *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico del processo di apprendimento*, tr. it. Torino, Centro Scientifico Editore, 1986.
- D. Meltzer, M.H. Williams (1988), *Amore e timore della bellezza*, tr. it. Roma, Borla, 1989.
- M. Recalcati, *L'uomo senza inconscio*, Milano, Cortina, 2010.
- M. Rustin (1991), *La società buona e il mondo interno. Psicoanalisi, politica, cultura*, tr. it. Roma, Borla, 1994.
- R. Tagliacozzo (1995), *Considerazioni metapsicologiche sui concetti di tolleranza e intolleranza*, in *Ascoltare il dolore. Scritti*, Roma, Astrolabio, 2005.
- D. Vallino, M. Macciò, *Essere neonati. Osservazioni psicoanalitiche*, Roma, Borla, 2006.
- G. Williams Polacco (1997), *Paesaggi interni e corpi estranei. Disordini alimentari e altre patologie*, ed. it. Bruno Milano, Mondadori, 1999.
- D.W. Winnicott (1958), *La capacità di essere solo*, tr. it. in *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando, 1970.

Lettere gramsciane di Giuseppe Lombardo Radice (II parte)

Pietro Maltese

La lettera del 1918

Episodio rilevante ai fini del nostro discorso è quello della lettera che nel marzo del '18 il sardo scrive a Lombardo Radice¹, il quale, volontario al fronte, stava sperimentando una singolare *pedagogia di guerra* nella Sezione «P» (propaganda) dell'esercito italiano. Scopo dell'iniziativa gramsciana è ottenere suggerimenti per la conduzione del *club di vita morale* fondato a Torino nel '17 e interrotto nella prima metà del '18 a causa della chiamata alle armi dei suoi membri. I partecipanti al *club* erano giovani socialisteggianti di estrazione operaia e piccolo-borghese i quali avevano abbandonato gli studi (Carlo Boccardo, Attilio Carena, Andrea Viglongo). L'esperienza, di taglio seminariale, aveva l'obiettivo di essere di *educazione integrale*. Gli autori presi in esame erano Croce, Salvemini, Marx, L. R. stesso. E si tratta di un «catalogo emblematico del [...] socialismo idealistico»² allora coltivato da G., che svela anche limiti e inadeguatezze. Per di più, Viglongo aveva appena finito di recensire, per «Il Grido del popolo»³, un testo di L. R. edito per la collana «Scuola e vita. Biblioteca popolare di pedagogia» diretta dallo stesso, e quella recensione, contenente qualche «imprecisione» scusabile per l'autodidattismo di Viglongo, fu allegata alla lettera. Non bisogna, insomma, sottovalutare il fatto che quei giovani socialisti avessero familiarità con la letteratura pedagogica e provassero ammirazione per lo studioso catanese.

Ora, l'esperienza del *club* è centrale per comprendere come già G. affrontasse il problema pedagogico come problema politico, nonché per decifrare la sua idea di cultura. Critico del dilettantismo delle Università popolari⁴, per

¹ A. G., L. marzo 1918 a G. L. R., ora in *Lettere 1908-1926*, Torino, Einaudi 1992, pp. 92-93.

² M. A. Manacorda, *Il principio educativo in G.*, Roma, Armando, p. 25.

³ A. Viglongo, *Il concetto di educazione*, «Il Grido del Popolo», 16-3-1918, n. 712, p. 2. L'A. reputa lo «studio» di L. R. di «intrinseco valore» per chi desideri farsi «un chiaro concetto della disciplina pedagogica, all'infuori d'ogni pregiudizio positivistico»; inoltre accoglie la concezione idealistica per cui «il farsi dello spirito» non sta nell'acquisizione di abitudini, ma «nel continuo approfondirsi della coscienza della propria umanità»; ribadisce «l'importanza della pedagogia» per i socialisti, risolvendosi la loro «propaganda» a «propaganda d'educazione», la loro «attività» ad «apostolato d'educazione».

⁴ Cfr. A. G., *L'Università popolare*, «Avanti!», n. 355, 29-12-1916, ora in Id., *Cronache torinesi 1913-1917*, Torino, Einaudi, 1980, pp. 673-76: «A Torino l'Università popolare è una

lui cultura è «organizzazione, disciplina del proprio io interiore, [...] presa di possesso della propria personalità, [...] conquista di coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione nella vita, i propri diritti». È questa la cultura da proporre al proletariato affinché esso si emancipi: «ogni rivoluzione è stata preceduta da un intenso lavoro [...] di penetrazione culturale», e «se [...] la storia [...] è una catena degli sforzi che l'uomo ha fatto per liberarsi e dai privilegi e dai pregiudizi e dalle idolarie, non si capisce perché il proletariato, che un altro anello vuol aggiungere a quella catena, non debba sapere come e perché e da chi sia stato preceduto, e quale giovamento possa trarre da questo sapere»⁵. Si tratta di un'impostazione storicista egualmente riscontrabile in un verbale di una riunione del *club* redatto da Viglono, da cui si evince come G. raccomandasse letture utili a «vagliare la funzione positiva nell'evoluzione morale del genere umano» esperita da figure religiose (Cristo o Confucio) o dagli scrittori illuministi. Egli allora nutriva «fiducia nel socialismo umanistico [...] erede dei problemi [...] non risolti dalla civiltà borghese»⁶. Da qui, come si legge nella lettera a L. R., la convinzione che per la costruzione della *città futura* la mera «predicazione» (propaganda) fosse insufficiente, risultando invece essenziale articolare piani educativi che coadiuvassero la generazione dell'uomo nuovo ed abituassero i subalterni alla «discussione disinteressata dei problemi etici e sociali». Nel *club*, Carena, Boccardo e Viglono erano sia promotori che utenti, controllori e controllati nell'ambito di un dispositivo pedagogico orientato all'autoeducazione⁷, mentre G. aveva la funzione di «excubitor», cioè di «sollecitatore, suscitatore, risvegliatore, ridestatore, promotore»⁸. Le discussioni disinteressate ivi condotte prevedevano, socraticamente⁹, che ognuno esponesse, partendo dalle letture proposte, i «risultati delle sue ricerche» e stimolasse un dibattito funzionale ad arricchire la riflessione comune e la «fiducia reciproca». Dun-

fiamma fredda [:] né università, né popolare. I suoi dirigenti sono dei dilettanti in fatto di organizzazione della cultura. Ciò che li fa operare è un bando [...] spirito di beneficenza, non un desiderio [...] di contribuire all'elevamento spirituale della moltitudine [...]. Come negli istituti di volgare beneficenza, [...] distribuiscono [...] viveri che riempiono lo stomaco». Agli utenti, sprovvisti di formazione intellettuale, è dato un nozionistico «surrogato» culturale privo di spirito di ricerca; «la conoscenza [è] presentata come qualcosa di definitivo, di apoditticamente indiscutibile», quando, al contrario, «una verità è feconda solo» ove ci si sia sforzati «per conquistarla».

⁵ Id., *Socialismo e cultura*, «Il Grido del Popolo», n. 601, 29-1-1916, ora in Ivi, pp. 99-103.

⁶ Cfr. G. Bergami, *Il giovane G. e il marxismo 1911-1918*, Milano, Feltrinelli, 1977 p. 124.

⁷ Cfr. M. Petrini, *Gramsci e la "novità pedagogica" del Club di vita morale*, «Scuola e città», n. 11, 1997, p. 469.

⁸ M. A. Manacorda, *G. dentro il mito. La stranissima scoperta di una professoressa*, «Riforma della scuola», n. 10, 1980, p. 22.

⁹ Cfr. W. L. Adamson, *Hegemony and Revolution. A. G.'s Political and Cultural Theory*, University of California Press, London 1980, p. 40. Di «eccezionali doti maieutiche» di G. parla anche Bergami commentando i ricordi, di Boccardo, delle riunioni che, camminando, si svolgevano sotto i portici di Torino (G. Bergami, *op. cit.*, pp. 121-122).

que quel progetto educativo si fondava «sul nesso tra didattica e ricerca». G. auspicava, da parte di ciascuno, il «coraggio» e l'«energia morale sufficiente per *confessarsi* pubblicamente». Gli aderenti all'iniziativa «dovevano rendere conto del proprio operato giornaliero [...]. Si doveva cancellare il privato inteso come dimensione di rifugio al riparo da qualsiasi controllo esterno [...] bisognava spazzare via l'idea che esistesse un ambito all'interno del quale l'individuo era assolutamente sovrano». La «fiducia» doveva essere «totale»¹⁰. Per altro, ha notato Broccoli, il tema della confessione coinvolge la «conoscenza del mondo» dell'educando come «presupposto di ogni attività educativa». Il che è un'analogia con L. R., il quale riteneva basilare avere nozione del mondo interiore e dell'ambiente del discente¹¹. Scopo del *club* era la produzione di un medesimo clima culturale, di una «comunione intellettuale e morale di tutti»; e la descrizione delle metodologie adottate potrebbe, ha evidenziato Manacorda, «costituire un'appendice per adulti alle *Lezioni*» del '13¹².

Nella lettera, G. non manca di rimarcare come la divergenza rispetto al coinvolgimento nella *grande guerra* (verso cui egli pure aveva avuto oscillazioni¹³) non potesse cancellare «il rispetto reciproco». Ma la replica di L. R. fu deludente. Immerso in un'opera di propaganda educativa che, partendo dalla ricostruzione morale dello spirito dei quadri dell'esercito, si sarebbe dovuta propagare all'intera truppa, e astioso verso il fronte anti-interventista, rispondeva: «Il mio posto è quassù, per l'Italia, cioè per l'umanità che non vuole servire la Germania. Mala fede dei socialisti ufficiali o cieca loro astrattezza, è che essi hanno collaborato, più o meno, coi tedeschi! Oggi non è l'ora delle accademie pedagogiche, ma della azione per la Patria e per le Patrie! Viva l'Italia e non dimentichiamo Mazzini!». Una risposta, commentò Viglongo nel '76, da «fanatico dell'unione sacra per la vittoria»¹⁴. Vagamente paternalista fu, invece, il suo atteggiamento nei confronti dello stesso Viglongo il quale, nel novembre del '18, era andato a visitarlo al fronte per consegnargli i primi numeri di «Energie nove». Nonostante l'armistizio fosse già stato firmato, L. R. non era intenzionato a dismettere la sezione «P», anzi approfittò dell'incontro per chiedere a Viglongo di entrare a farvi parte. È evidente che il Nostro fosse incorso in contraddizioni proprie dell'*interventismo democratico*¹⁵. *Riteneva che la guerra avrebbe realizzato ciò che non era riuscito al sistema scolastico:*

¹⁰ M. Petrini, *Gramsci e la "novità pedagogica" del Club di vita morale*, «Scuola e città», n. 11, 1997, pp. 468-469.

¹¹ A. Broccoli, A. G. e *l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972, nota n. 13, p. 164.

¹² M. A. Manacorda, *Il principio educativo in G.*, cit., p. 36. Egualmente, Broccoli allude, con maggiore cautela, alle possibili «suggerzioni» della pedagogia del L. R. nel giovane sardo (A. Broccoli, *op. cit.*, p. 43).

¹³ Cfr. A. G., *Neutralità attiva ed operante*, «Il Grido del Popolo», n. 536, 31-10-1914, ora in Id., *Scritti giovanili 1914-1918*, Einaudi, Torino 1958, pp. 3-7.

¹⁴ Cfr. G. Viglongo, *Noterelle gobettiane*, Robin Ed., Roma 2003 (ed. or. 2000).

¹⁵ Cfr. L. Villari, *Dal socialismo all'interventismo (1914-1915)*, «Riforma della scuola», n. 8-9, pp. 21-23.

dare forma ad un popolo coeso, riunito sotto le bandiere della nazione, capace di parlare la medesima lingua e provare gli stessi sentimenti d'amor patrio. Era convinto che, grazie alla guerra, si sarebbe ottenuto il «superamento della divisione e della lotta di classe»¹⁶. La guerra, in definitiva, rappresentava il compimento dell'esperienza risorgimentale – esplicito il riferimento mazziniano del telegramma di risposta. Con questo spirito, si impegnò sempre più sistematicamente in un'opera pedagogica di rinsaldamento e assistenza spirituale della coscienza delle truppe. Dopo Caporetto, l'attività si intensificò e professionalizzò anche in ragione del crescente interesse delle gerarchie, dovuto ad una discutibile decifrazione della sconfitta che chiamava in causa fattori di *disgregazione morale*. In tale frangente, si avvertì l'utilità della *pedagogia di guerra* i cui destinatari erano inizialmente identificati, da L. R., negli ufficiali subalterni, ovverosia quei quadri dell'esercito che avrebbero dovuto salvaguardarne la coesione in quanto cinghia di trasmissione tra gli alti ranghi ed il soldato semplice. Progressivamente, per L. R. si trattò di coordinare, insieme ad altri ufficiali che da borghesi esperivano funzioni intellettuali, una rete di *agit prop* (gli *ufficiali di collegamento*) i quali si sarebbero rivolti direttamente alle truppe. Per questi ufficiali fu, così, stilata una serie di *spunti* di conversazione da proporre ai soldati, non privi di *verve* patriottarda. Al di là della sostanza degli *spunti*, L. R. non mancò di raccomandare espedienti didattici. Sugerì di abbandonare la retorica verbalista, di adottare un linguaggio comprensibile, di penetrare *intuitivamente* la psicologia del soldato, di liberarsi dell'infruttuosa pratica della conferenza, di fare entrare nell'opera di propaganda le più varieguate attività, come accadeva nelle scuole attive. Quell'esperienza di educazione guardava, per altro, oltre la guerra. Da rimarcare il fatto che gli *ufficiali di collegamento* esperissero anche funzioni di sorveglianza attraverso il reperimento di informazioni relative alla vita privata dei soldati cui avevano il compito di far fermentare gli ideali della vittoria. L'iniziativa implicava, quindi, momenti dal carattere poliziesco, forse sottostimati da L. R., volti a stanare i disfattisti socialisteggianti e, in generale, coloro i quali tenevano comportamenti e assumevano atteggiamenti che avrebbero potuto nuocere al morale ed alla volontà della truppa¹⁷. Questo aspetto disciplinare della *pedagogia di guerra* non impediva a L. R. di vedervi il veicolo d'una fusione di anime eterogenee che, nella libera subordinazione allo Stato-nazione, avrebbero ritrovato una coscienza superiore. In una radicale oblitterazione del soggetto in ragione di più alti ideali (la Patria), L. R. finiva per anticipare soluzioni della Riforma del '23. Per un'efficace opera propagandistica era necessario educare gli educatori senza richiedere, poi, agli educatori educati di innalzare dalla subalternità i semplici soldati. Educazione, perciò, orientata ai ceti dirigenti come soluzione per l'unificazione morale dell'esercito, trasvalutata nell'educazione spirituale dell'intero popolo italiano. Ecco perché s'è scritto che in L. R. «il problema

¹⁶ G. Cives, *Attivismo e antifascismo in G. L. R.*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, p. 24.

¹⁷ Cfr. M. Simonetti, *Il servizio "P" al fronte (1918)*, «Riforma della scuola», n. 8-9, pp. 24-34.

dell'educazione nazionale sia stato [...] unilateralmente ridotto» a quello delle «classi dirigenti»¹⁸. «Ancora preso dai temi della fiducia interclassista del mito giobertiano di un'organica interrelazione tra Stato, nazione e popolo (di cui [...] non aveva mai avuto chiara percezione, per il carattere municipalistico ed agrario del suo socialismo prebellico)», si dette ad un «febbrile attivismo» che, di fatto, gli rese arduo «interrogarsi sulla portata politica, nell'immediato dopoguerra, della [sua] solerte propaganda». Ciò significa, per dirla con Margiotta, che al fronte fu educatore ma non pedagogista. Tanto «immediato e geniale nella prassi», quanto «limitato nella analisi [...] delle finalità ultime cui inconsapevolmente uniformava il suo lavoro»¹⁹. La secca replica a G. era il prodotto di tali contraddizioni, pagate a duro prezzo negli anni del ritiro dalla vita politica a seguito dell'allontanamento dal fascismo.

Il periodo carcerario: i riferimenti espliciti

L. R. nei Q. è messo sotto tiro come esponente paradigmatico delle infiltrazioni pedagogiche rousseauiane e ginevrine nella filosofia neoidealista dell'educazione. Nel Q. 1, in un testo di unica stesura, G. tematizza «alcuni principi della pedagogia moderna» prendendo in considerazione i motivi attivistici della «collaborazione amichevole tra maestro e alunno», della libertà da concedere al fanciullo pur sempre «sotto il vigile ma non appariscente controllo del maestro», della necessità di lasciare che le «facoltà» dell'educando si sviluppino spontaneamente. Naturalmente, fa risalire questo approccio alla «tradizione ginevrina di Rousseau» e chiama in causa finanche Pesatolzi. Se, per il sardo, il punto di vista di Rousseau è storicamente giustificabile in quanto «reazione», seppur «violenta», ai «metodi pedagogici dei Gesuiti», e dunque va considerato un «progresso», non si può dire la stessa cosa degli epigoni contemporanei: «si è formata una specie di chiesa che ha paralizzato gli studi pedagogici e ha dato luogo a delle curiose involuzioni», tra i cui protagonisti egli annovera Gentile e L. R. In particolare, G. stigmatizza il mito della spontaneità, come se la personalità fosse il risultato di uno «sgomitamento» [L. 30-12-1929 a Giulia] coadiuvato dal maestro. A questa immagine, contrappone l'educazione come «lotta contro gli istinti legati alle funzioni biologiche elementari, [...] contro la natura, per dominarla e creare l'uomo "attuale" alla sua epoca» [Q. 1, p. 114]. Ora, la nota costringe ad aprire il fascicolo sulla via italiana all'attivismo a mezzo del neoidealismo. Difatti, nella critica alla precettistica, che irrigidisce il divenire educativo in quanto formalizza una trasmissione *meccanica* di nozioni, Gentile coglie l'irriducibilità a un'astratta regolistica del farsi del soggetto. Coglie l'irriducibile unicità della serie di atti che sostanziano la fenomenologia educativa. Ecco perché, pur richiamando gli elementi di ambiguità, vanno riconosciute con-

¹⁸ U. Margiotta, *op. cit.*, pp. 225-226

¹⁹ Ivi, pp. 215-217.

sonanze con la pedagogia dell'attivismo, non, però, per la costruzione di una metodologia di sviluppo della spontaneità del *puer* attraverso gli strumenti delle scienze umane, quanto per la concettualizzazione dell'*autoeducazione*. Essa, tuttavia, è neutralizzata dall'empirica preminenza del ruolo direttivo del maestro. Sicché, commenta Cives, in Gentile l'*autoeducazione* resta uno spunto «promettente». È, altresì, possibile affermare che l'idea gentiliana dell'atto educativo come relazione dialettica maestro-scolaro nell'unità dello spirito potesse concedere ai contemporanei due possibilità interpretative e prassiche: a) l'annullamento di discente e maestro in quanto «momenti astratti di una sintesi»; b) l'attivazione di un «processo di collaborazione tra due persone concrete»²⁰. L. R. scelse di battere quest'ultimo sentiero contenente istanze della pedagogia moderna. Indubbiamente, assorbì pure influenze provenienti dal filone attivistico, rielaborandole creativamente. Non vanno, infine, trascurate altre fonti del suo attivismo *sui generis*, da Mazzetti, ad esempio, identificate nell'estetica crociana, molla per la costruzione del «mito della spontaneità», né questa sarebbe l'unica interferenza crociana²¹. Ciò detto, l'attacco alla *chiesa* va approfondito per comprenderne a fondo le ragioni. Con Bini possiamo, in L. R., elencare gli elementi che lasciano pensare ad una consonanza con il movimento delle *scuole nuove*: «l'idea che si apprende facendo [...]; [la promozione della] spontaneità [...]; l'affermazione [...] che la scuola non è preparazione alla vita ma vita; [...] la critica [...] alla retorica». Ma, aggiunge lo studioso, sono di «spunti». Sarebbe «una forzatura» interpretare le *Lezioni* come un «trattato sull'educazione nuova», quantunque «tale lo affermasse il Ferrière». E quand'anche ci si soffermasse sulle produzioni successive, in cui s'accentua l'avvicinamento all'attivismo, nulla muterebbe. Il punto è, continua Bini, che sempre L. R. accolse motivi attivistici entro un quadro idealista. Non scorse incompatibilità tra attivismo e idealismo. Ed allora si può discorrere di attivismo idealistico *solo* focalizzando l'attenzione sulla spontaneità, non sulla fondazione psicologica della pedagogia o sull'orientamento democratico-progressista. *Solo* seguendo questa strada, cioè secondo Bini accettando una definizione «sfumata» e vaga di quel movimento, è plausibile parlare di un attivismo idealistico²². Ne viene che G. ne ebbe un'idea imprecisa? Su questo punto bisognerebbe chiarire quale fosse la sua conoscenza delle scuole nuove, del pragmatismo americano e deweyano, dell'attivismo europeo. Pur senza svolgere il tema, va sottolineato che a proposito della *chiesa* egli alluda a curiose involuzioni. Il che non sconfessa la tesi di Bini ma la avvalora. È proprio perché il neoidealismo si limitò ad accogliere più o meno superficialmente la causa della spontaneità,

²⁰ D. Izzo, *Accanto ai maestri*, «Scuola e città», n. 12, 1968, p. 630.

²¹ Parimenti Borghi ha evidenziato la progressiva predilezione di L. R. per le posizioni del filosofo campano e la dialettica dei distinti (L. Borghi, *L. R. e Salvemini*, «Scuola e città», n. 12, 1968, p. 583).

²² Cfr. G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971, pp. 38-40.

trascurando o rigettando altri elementi dell'attivismo, che il parere gramsciano, lo si condivideva nella sostanza o meno, non è peregrino. C'è però un altro elemento di problematicità: nella nota in cui si nomina la *chiesa*, L. R. è assunto a rappresentante dell'involuzione dell'attivismo in Italia, ma proprio L. R. polemizza con le declinazioni eccessivamente spontaneiste della pedagogia nuova, ree di sottodimensionare il ruolo del maestro e dimentiche di piegare l'interesse spontaneo del fanciullo alle finalità del «programma» scolastico²³. A Rousseau è sì riconosciuto il merito di avere valorizzato l'infanzia e di avere scorto l'errore delle pedagogie orientate ad educare il fanciullo per quel che sarebbe diventato e non per se stesso. E tuttavia, gli sono rimproverati errori esiziali, *in primis* l'aver tratteggiato un «bambino che vive fuori della società», raffigurandolo come un «bamboccio»²⁴. «Sacra è la spontaneità dell'alunno», scrive L. R., ma questi «si attende che noi la governiamo»²⁵. Ed allora è da controllare se un'altra nota antisponaneista, che tira in ballo Maria Montessori, non sia più critica o, per dirla con Bertoni Jovine, più «dubbi[a]». Cioè se la carica antiattivista di G. non si eserciti principalmente sulle sue versioni libertarie. Esaminando un articolo del Ferrando nel «Marzocco» del 13-9-1931 avente per tema una ricognizione sul campo condotta in Europa da Washburne sul funzionamento delle *scuole nuove*, G. annovera la «scuola media femminile di Streatham Hill» dove era applicato il «sistema Dalton». In quell'esperimento, da Ferrando reputato «uno sviluppo del metodo Montessori», è rilevato un «grave difetto: le allieve [...] rimandano agli ultimi giorni del mese lo svolgimento del loro compito». Ciò «nuoce alla serietà della scuola» costituendo un «inconveniente [...] per le insegnanti» [Q. 9, p. 1184]. Il riferimento alla Montessori non è neutro né casuale. Usando le parole di Ferrando, G., di fatto, esprime un giudizio negativo. Il che, lascia intendere Dina Bertoni Jovine, addolcisce la valutazione su L. R. L'autrice vede, infatti, lo scrittore delle *Lezioni* del '13 o di *Educazione nazionale* «molto più vicino all'ideale di educazione di G.» rispetto alla studiosa di Chiaravalle²⁶. Ora, se in G. la condanna del *Dalton Plan* sembra indiscutibile, L. R. accoglie positivamente il metodo della Parkhurst, definendolo un «mirabile espediente». Solo segnala il pericolo d'una sua scorretta applicazione ed estremizzazione libertaria. Agli «amici della *scuola attiva*» raccomanda di non esagerare, di non «*chiudere i fanciulli nella loro infanzia*», giacché ciò arrecherebbe danno allo sviluppo della spontaneità. Raccomanda, inoltre, che la libera «ricerca *fatta dal fanciullo*» sia «ritmata dalla *lezione del maestro*»²⁷. Insomma, non ci pare di potere sostenere che, vista la severità gramsciana nei confronti di alcune esperienze

²³ D. Bertoni Jovine, *Il valore di un'eredità*, cit.

²⁴ G. L. R., *L'autonomia dell'educazione e la didattica*, «Minerva», luglio 1936, ora in *Didattica viva*, cit., pp. 19-20.

²⁵ Id., *Lezioni di didattica*, cit., nota n. 1, p. 25.

²⁶ D. Bertoni Jovine, *L. R. e Maria Montessori*, «Riforma della scuola», n. 11, 1958,

²⁷ G. L. R., *Vera e falsa libertà nell'educazione* (1927), in *Educazione e diseducazione*, cit., pp. 101-104.

di *scuole nuove*, per questo la sua condanna alla *chiesa* sia da relativizzare.

Meno problemi pone il giudizio su L. R. in Q. 5 § 148 (testo di unica stesura) in cui G. analizza un'inchiesta pubblicata su «Fiera letteraria», svolta dal dicembre del '28 al febbraio del '29, avente per argomento quello delle nuove generazioni. In sostanza, a molti intellettuali del tempo era richiesta un'opinione in merito. Si tratta di un'iniziativa reputata «poco interessante», e tuttavia l'intervento di L. R. (16-12-1928) è ritenuto «cosa seria». Il pedagogista in quell'occasione riprendeva l'attitudine sbrigativa della gioventù in ordine al completamento degli studi, la poca pazienza, l'aspirazione al guadagno immediato che rende apatici rispetto agli studi disinteressati e privi di «interesse speculativo» nonostante la sovrabbondanza di filosofia «in giro». Dimostrando attenzione per le classi popolari e fiducia nelle loro energie, aggiungeva che i meglio «disposti spiritualmente» fossero gli universitari provenienti dalle fasce deboli. Da ciò ne ricavava una previsione che G. non poteva non condividere: «gli agiati sono, per lo più, irrequieti, insofferenti della disciplina degli studi, frettolosi. Non da loro verrà una classe spiritualmente capace di dirigere il nostro paese» [Q. 5, p. 676]. Non poteva non condividere per almeno due ordini di ragioni. Innanzitutto, L. R. sembra lamentare le conseguenze deleterie derivanti da una formazione iniziale che, indulgiando in un deleterio facilismo e non abituando alla disciplina dello studio, si riverberava come incapacità di articolare ragionamenti disinteressati. In secondo luogo, l'allusione ai subalterni quali destinatari di un ruolo direttivo e all'inefficienza dei figli della borghesia sembrerebbe ricalcare le rimostranze gramsciane verso la borghesia italiana nonché le considerazioni sulla situazione americana nel Q. 22. Parimenti, nell'americanismo-fordismo la borghesia andava incontro, secondo G., all'immiserimento morale, mentre i protagonisti della fabbrica si preparavano a rovesciare la coercizione industriale in autodisciplina. E questa energia positiva era già stata rintracciata negli anni ordinovisti, allorquando G. scriveva degli operai come di chi possedeva «anima maggiore e migliore volontà di sapere». E ciò in quanto «conoscenza [...] è sinonimo di forza»²⁸ ed egemonia è gioiosa potenzialità espansiva dei produttori²⁹.

Il periodo carcerario: i riferimenti impliciti

È verosimile supporre l'esistenza di passaggi dei Q. contenenti riferimenti impliciti a L. R. Nell'antologia curata da Urbani, questi rileva, in Q. 10 § 43 un rimando all'autore catanese. G., infatti, accenna all'«impostazione moderna della [...] pratica pedagogica secondo cui il rapporto tra maestro e scolaro

²⁸ A. G., *Cronache dell'«Ordine nuovo»*, «L'Ordine Nuovo», 27-12-1919, n. 31, ora in Id., *L'ordine nuovo 1919-1921*, Einaudi, Torino 1954, p. 468.

²⁹ Sull'espansività dell'egemonia, mi permetto di rimandare al mio *Il problema politico come problema pedagogico* in A. G., Anicia, Roma 2008, par. 4.3 *Egemonia ed espansività*, pp. 167-180.

è [...] attivo», un rapporto «di relazioni reciproche» per cui «ogni maestro è [...] scolaro e ogni scolaro maestro» [Q. 10, p. 1331]. E, commenta Urbani: «è evidente» il richiamo alla «pedagogia neoidealista di G. L. R.»³⁰, in particolare all'ipotesi della *collaborazione*³¹.

E ancora, nel Q. 12, a proposito dello studio della grammatica, G. polemizza con la «nuova pedagogia» che «ha voluto battere in breccia il dogmatismo [...] nel campo dell'istruzione, dell'apprendimento delle nozioni concrete [...] in cui un certo dogmatismo è [...] imprescindibile» [Q. 12, p. 1548]. Vale a dire che nel primigenio insegnamento della grammatica è, per G., necessario appoggiarsi ad un modello didattico severo, se si vuole normativo, apprendere innanzitutto le regole che fungono da presupposto della lingua vivente sebbene sia quest'ultima a crearle. Ed è lampante il riferimento a Gentile o L. R., i quali prediligevano (anche per l'insegnamento del latino) un approccio antigrammaticale³², o, meglio, una grammatica «comparativa» (tra dialetto e lingua nazionale) e «concreta»³³. In tale quadro, nell'apprendere una lingua non gioverebbe tanto la correzione da parte dell'adulto, quanto l'autocorrezione intuitiva assistita dal docente, in quanto l'apprendimento di una lingua sarebbe «processo di assimilazione e insieme di creazione, che dalla correzione astratta viene ritardato e modificato»³⁴. Ma, come si legge nel Q. 29 (Note sullo studio della grammatica), la «grammatica normativa [...] solo per astrazione può» ritenersi «scissa dal linguaggio vivente [...]. Se la grammatica è esclusa dalla scuola [...] non perciò può essere esclusa dalla "vita" reale» [Q. 29, p. 2349], in

³⁰ G. Urbani, *Note alla seconda sezione*, in A. G., *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*, antologia a cura di G. Urbani, Editori Riuniti, Roma 1967, nota n. 51, p. 290.

³¹ La *collaborazione* è lo strumento dell'*autoeducazione* mitigante la centralità del maestro e la disciplina scolastica. Grazie alla *collaborazione* si dà identità-fusione maestro-scolaro, ma sarebbe meglio dire *compenetrazione* tra essi («educazione è compenetrazione di anime», G. L. R., *Lezioni di didattica*, cit., p. 22) e *affiatamento* tra le varie componenti che partecipano alla vita della scuola.

³² L. Faenza, *Tra Croce e G. Una concordia discors*, Guaraldi, Rimini 1992, pp. 243-245: «Nella scuola [...] di secondo grado che si incentrava sul [...] liceo classico [...], l'autodisciplina intellettuale e morale [...] doveva essere assicurata secondo Gentile [dallo] studio del latino e del greco. Studio fatto in un certo modo. Non [...] per imparare a scrivere in quelle due lingue [...] ma per consentire al giovane di [...] leggere i classici [...] inquadrati nella loro storia letteraria», cioè non alla stregua di sistemi logici. Tant'è che al docente si consigliava «di non insistere troppo sulla grammatica ma di pretendere [...] una conoscenza [...] della nomenclatura romana, [...] importante essendo non la lettera ma lo spirito del classico [...] a cui non poteva avvicinare [...] lo studio grammaticale [...]. Purtroppo una direttiva così [...] antigrammaticale [...] era mortificata dalla riproposizione di un antico culto: quello della versione in latino». Ciò che valeva per le lingue morte valeva la lingua italiana. L'estraneità di G. verso tali metodologie spiega la nota di p. 1548.

³³ G. L. R., *Lezioni di didattica*, cit., p. 162; cfr. la critica di U. Margiotta, *op. cit.*, p. 201: «l'educazione linguistica del L. R., col polarizzare l'alunno nella formazione spontanea delle regole linguistiche, conclud[e] col rattrappire la socialità [...] del linguaggio [...] o sul piano individualistico dell'intuizione-espressione, o sul piano minore della comunicazione, assunta [...] come formazione spontanea di regole».

³⁴ G. L. R., *Lezioni di didattica*, cit., pp. 156-157.

quanto c'è una grammatica normativa spontanea che è una «frazione della vita» [L. 18-6-1931, a Giulia], opera nei gangli comunicativi della società civile ed ha a che vedere con i processi di egemonia, rappresentandone uno degli aspetti spiccatamente molecolari³⁵. Oltre alla grammatica normativa spontanea, analizzabile attraverso la lente dell'egemonia e in verità avvertita anche da L. R. seppure neoidealisticamente³⁶, G. tematizza la «grammatica normativa scritta», che è invece «sempre una scelta» [Q. 29, p. 2344], il risultato di un conflitto egemonico, il prodotto *voluta* di un processo molecolare che, come tutti i processi molecolari, è chiaramente visibile solo *ex post*. Difatti, il «processo di formazione», «diffusione» e «sviluppo di una lingua nazionale unitaria avviene attraverso [...] un complesso di processi molecolari» di cui è utile avere contezza al fine di «intervenire attivamente» e accelerare «i tempi del processo già esistente» [Q. 29, p. 2345]. Processo razionale, in termini scolastici, significa sì riconoscere l'insufficienza della «grammatica normativa tradizionale», senza con ciò commettere lo sbaglio di «non insegnare nessuna "grammatica"», di «non preoccuparsi [...] di accelerare l'apprendimento del modo determinato di parlare di una certa area linguistica». È questo il fraintendimento in cui incorrono Gentile e i «gentiliani», i quali suggeriscono di «lasciare che la "lingua si impari nel vivente linguaggio"» [Q. 29, p. 2348]. Ed è un fraintendimento che ha gravi conseguenze sociali, politiche. Ora, come ha sostenuto Schirru, lo «sfondo» del Q. 29 è, costituito dagli esperimenti di pianificazione linguistica nell'URSS degli anni '20, mentre uno degli spunti per redigerlo è dato da un rinnovato «desiderio di norma»³⁷, prontamente cavalcato dal fascismo, da un ritorno della grammatica e delle politiche linguistiche che si riverberavano nei programmi scolastici del '34, non a caso caratterizzati da una certa avversione per i dialetti, la cui eterogeneità era ricondotta ad un identico ceppo³⁸. Da qui la pubblicazione di due

³⁵ «Oltre alla "grammatica immanente" in ogni linguaggio, esiste [...] una (o più) grammatica "normativa" [...] costituita dal controllo reciproco, dall'insegnamento reciproco, dalla "censura" reciproca, che si manifestano con le domande, "Cosa hai inteso, o vuoi dire?", "Spiegati meglio" [...]; questo complesso di azioni e reazioni» determinano un «conformismo grammaticale», cioè stabiliscono «norme» [Q.29, p. 2342]. A considerazioni simili è accostabile un passo di L. R. in cui, a proposito del linguaggio, l'A. afferma: «educa chiunque parlando è compreso dagli altri» (*Il concetto dell'educazione*, cit., p. 9).

³⁶ Cfr. G. L. R., *Lezioni di didattica*, cit., pp. 158-159: «non c'è un'ora della vita in cui [la lingua] non sia spontanea assimilazione (inveramento in noi della lingua degli altri), e spontaneo proseguimento (creazione di significati, di atteggiamenti e nessi di parole che, pur costituendo innovazione linguistica, sono però sempre secondo lo spirito della lingua che già si possiede e che è nostra e di altri)».

³⁷ Cfr. G. Schirru, *Per la storia e la teoria linguistica educativa. Il Quaderno 29 di A. G.*, relazione al Convegno internazionale della Società di linguistica italiana, *Linguistica educativa. Lessico e lessicologia*, 27/29-9-2010; T. De Mauro, *Il linguaggio dalla natura alla storia. Ancora su G. linguista*, in G. Baratta-G. Liguori (a cura di), *G. da un secolo all'altro*, Editori Riuniti, Roma 1999.

³⁸ Cfr. D. Ragazzini, *I programmi della scuola elementare durante il fascismo. Il caso dell'educazione linguistica*, «Orientamenti Pedagogici», n. 6, 1985

manuali (A. Panzini, *Guida alla Grammatica italiana*, 1932; C. Trabalza-E. Allodoli, *La grammatica degli Italiani*, 1935) di cui G. si occupa in Q. 29, § 2 e Q. 29, § 5. Il fascismo piegava l'azione normativa linguistica a mire espansioniste. Altresì accantonava parzialmente l'originaria impostazione idealistica. Dunque, il Q. 29 per un verso è rivolto ad analizzare le possibilità di una politica linguistica che, visto il suo originario *liberalismo* in materia (derivato da Ascoli e Croce)³⁹, G. non poteva non problematizzare, per l'altro a criticare la curvatura antinormativa dell'idealismo. Per quel che concerne quest'ultimo elemento, basti dire che per il Nostro depotenziare la grammatica normativa scritta vuol dire escludere «dall'apprendimento della lingua colta la massa popolare nazionale, poiché il ceto dirigente [...], che tradizionalmente parla in "lingua"» la «trasmette di generazione in generazione, attraverso un processo lento che incomincia coi primi balbettamenti del bambino sotto la guida dei genitori [...]: in realtà la grammatica si studia "sempre"» [Q. 29, p. 2349]. Sta qui la chiave per smascherare la politicità intrinseca dell'approccio antigrammaticale ed estetizzante della pedagogia neoidealista. Per questo G. quasi «rimpiange il nozionismo del vecchio allievo»⁴⁰ della scuola casatiana nonché il ruolo chiaro del maestro, neoidealisticamente deformato in un «esteta» che, in nome di una «educatività [...] esaltata» solo «secondo schemi cartacei» [Q. 12, p. 1542], deve accompagnare e stimolare la libera espressione/espressività del fanciullo. Sennonché, i «nuovi programmi quanto più affermano [...] l'attività del discente, e la sua collaborazione operosa col [...] docente, e tanto più sono disposti come se il discente fosse una mera passività» [Q. 12, p. 1543]. «Esprimere», scrive L. R., «è lo stesso che aver chiara coscienza del proprio mondo» ed «educare linguisticamente, è né più né meno che educare alla originalità» cioè alla «sincerità»⁴¹. Posto ciò, L. R. condivide la posizione gramsciana anti-manzoniana (e invece ascoliana) rispetto alla formazione di una lingua nazionale. Scrive: «ha più giovato alla formazione di una lingua comune [...] la teoria manzoniana [...] o l'apertura di nuove strade, la celerità delle comunicazioni, l'agevolezza degli scambi commerciali, della circolazione dei giornali e dei libri, [...] etc.? non l'astratta grammatica ma la comune vita ci ha dato una lingua comune»⁴². Contro l'idea, dell'autore dei *Promessi sposi*, della lingua come «strumento di comunicazione»⁴³, il G. giovane con toni e argomentazioni apparentemente equivalenti afferma: «Il Manzoni si pose un quesito: come si può creare la lingua italiana [...]? rispose: è necessario che tutti gli italiani parlino il toscano, [...] che lo Stato italiano arruoli i maestri elementari in Toscana [...]. Era avvenuto che [...] Ascoli, alle centinaia di pagine del Manzoni» ne contrapponesse «una tren-

³⁹ Cfr. F. Lo Piparo, *Lingua intellettuale egemonia in Gramsci*, Laterza, Roma-Bari 1979, nota n. 14, pp. 36-37.

⁴⁰ L. Faenza, *op. cit.*, p. 250.

⁴¹ G. L. R., *Lezioni di didattica*, cit., pp. 151-152.

⁴² Ivi, pp. 157-158.

⁴³ Cfr. F. Lo Piparo, *op. cit.*, pp. 19-20.

tina [...] per dimostrare: che [...] una lingua nazionale» non la si potesse suscitare «artificialmente [...]; che la lingua italiana» si sarebbe formata «solo in quanto la convivenza nazionale» fosse riuscita a suscitare «contatti numerosi e stabili tra le varie parti della nazione». Ciò in quanto «il diffondersi di una [...] lingua è dovuta all'attività produttrice di scritti, traffici, di commercio degli uomini che quella [...] lingua parlano»⁴⁴. Sembrerebbero, appunto, considerazioni analoghe. Ci si permetta, tuttavia, di avanzare l'ipotesi che l'una, quella di G., derivi da Ascoli e Croce, l'altra, quella di L. R., principalmente da Croce⁴⁵, il quale coltivava, accanto ad una linguistica pregna di «istanz[e] comunicativo-social[i]», anche motivi «estetico-individualistic[i]». A tal proposito, Lo Piparo evidenzia alcune consonanze tra Ascoli e l'*Estetica* di Croce, altresì rammenta la flessibilità (al limite la contraddittorietà) della linguistica crociana, che quasi conduce ad una «teoria individualistica dell'attività verbale» nel quadro dell'idea della creazione soggettiva della lingua da parte del singolo e di un'identificazione di attività estetica e linguistica, assunte ad «irriducibile e unica intuizione espressione». Il che è proprio ciò che accade a L. R. D'altronde, la linguistica dell'*Estetica* era «abbastanza ambigua [...] da poter permettere ad un giovane crociano con formazione glottologica» ascoliana e bartoliana, quale era G., «di andare oltre le stesse indicazioni del secondo Croce», nel quale «gli aspetti sociali e comunicativi della lingua trovano ade-

⁴⁴ A. G., *La lingua unica e l'esperanto*, «Il Grido del Popolo», n. 708, 16-2-1918, ora in *Scritti giovanili*, cit., p. 176. Ascoli, insomma, «più storicista» di Manzoni, diffidava delle «egemonie [...] per decreto» e della possibilità di realizzare un'«egemonia fiorentina con mezzi statali» [Q. 23, p. 2237]. Inoltre cfr. F. Lo Piparo, *op. cit.* Come spiega l'A., per Manzoni la lingua viva è «totalità omogenea e sincronica in sé conchiusa» (p. 27), non per forza «intrinsecamente cultura, ma “mezzo di comunicazione” di idee e concetti che gli sono [...] esterni», il che rende indifferente la discrasia «idioma-lingua»/«idioma-dialetto» (p. 29). La concezione strumentalista del «segno verbale» coltivata da Manzoni lo conduce ad una soluzione problematica (antitetica a quella di G. e Ascoli) del dilemma dell'unificazione linguistica nazionale: essendo le parlate della penisola equivalenti in quanto mezzi in sé neutrali, cioè non consustanziali ad una determinata cultura, allora il processo di unificazione sarà di «sostituzione» dei molti (linguaggi) con l'uno (il toscano). In quanto la lingua è totalità conchiusa, la sostituzione potrà darsi come intervento pianificato dall'alto (pp. 30-31). Sottraendo alla lingua «spessore dialettico» (sostrato storico), Manzoni toglie, di fatto, all'intellettuale, cui pure è assegnato un compito fondamentale nel processo di unificazione, ogni funzione produttiva, relegandolo ad un lavoro trasmissivo. Questi diventa «funzionario di Stato» (p. 33), commesso della *società politica*. Anche L. R. non dispensa critiche alla soluzione manzoniana, traendo indicazioni di carattere didattico. Ad esempio, lamenta la pratica magistrale del correggere, nel contesto dell'insegnamento della lingua, «la forma, astraendo dal contenuto», sostituendo così nella coscienza dello scolaro il problema del «come debbo dire» a quello del «come debbo pensare». Altresì rimarca la mancanza, negli insegnanti, di una «coscienza storica del fatto linguistico» e, al contrario, la presenza della fallace convinzione dell'esistenza di una «lingua fatta, definitiva, come un gran guardaroba delle idee» (G. L. R., *Lezioni di didattica*, cit., p. 153). L'«illusione dei grammatici», per L. R., consiste nell'astrarre «le regole dalla concreta lingua» e nel fissarle «in forma di codice», così presupponendo la lingua «già fatta, definitiva, immutabile» (p. 161).

⁴⁵ Cfr. G. L. R., *Lezioni di didattica*, cit., in particolare le note di pp. 152-153.

guata sistemazione teorica»⁴⁶. Dunque, la parziale difformità delle rispettive fonti contribuisce a determinare, in G. e L. R., differenti soluzioni didattiche.

Dal canto suo, Manacorda ritrova tracce di L. R. in alcune *Lettere*. In L. 26-3-1927, alla sorella Teresina, Antonio pone domande e avanza consigli sull'educazione dei nipoti Franco e Mea. Suggerisce di lasciar parlare Franco in sardo, lamentando che ciò non fosse stato concesso a Mea, così mettendo una «camicia di forza» alla sua «fantasia». Il riferimento alla mutilazione della fantasia sembrerebbe una concessione all'attivismo. Nella stessa lettera, tuttavia, Antonio aggiunge elementi relativizzanti tale chiave interpretativa. Scrive che «il sardo non è un dialetto, ma una lingua a sé», sebbene priva di letteratura, e fa una caustica previsione sui modi in cui l'italiano sarebbe insegnato al nipote: «una lingua povera, monca, fatta solo di quelle poche frasi e parole delle vostre conversazioni con lui, puramente infantile». Un'educazione linguistica, quindi, insufficiente per uscire dalla subalternità. Ora, Manacorda fa notare come il pedagogista a G. noto che aveva insistito sulle virtù educative del dialetto fosse L. R.⁴⁷, il quale ne aveva sottolineato il valore, biasimando gli atteggiamenti tesi ad espellerlo dalle aule scolastiche. Ciò poiché la sua presenza avrebbe potuto «mantenere inizialmente quella atmosfera familiare che dà adito alla spontaneità infantile di esplicarsi»⁴⁸. Ma mentre L. R. si riferisce a bambini in età scolare, G. sta disquisendo di fanciulli ben più piccoli e non ricava spunti di didattica scolastica. Per di più, la considerazione del sardo quale lingua a sé, insieme al prosieguo della lettera in cui Antonio porta come modello Delio (il quale aveva inizialmente imparato il russo e poi «rapidamente anche l'italiano») mostrano un orientamento favorevole al plurilinguismo, come ha sostenuto Lo Piparo criticando l'intenzione manacordiana di creare, sulla base di L. 26-3-1927, un parallelo con l'autore catanese⁴⁹. Certo, vi è chi ha interpretato pure la valorizzazione del dialetto di L. R. come riconoscimento del valore del plurilinguismo. Tuttavia, forse questa ipotesi di lettura presenta problematicità dovute all'equazione, in L. R., dialetto/spirito del popolo, mentre in G. la sottolineatura delle conseguenze positive del bilinguismo è inequivocabile, non inquinata da motivi romanticheggianti. Antonio nel dicembre del '28 si rivolge di nuovo ai familiari sardi a proposito della scrittura di Mea. La nipote gli pare in grado di «metter in frasi spontanee e vive i suoi sentimenti», commettendo, però, «un numero di strafalcioni d'ortografia troppo grande». Sicché lo zio suppone che ella, anche nella dimensione orale, manifesti un italiano stentato. Ne deriva una considerazione sul dialetto che continua quella di L. 26-3-1927: «Nelle scuole sarde di villaggio avviene che una bambina, o un bambino, [...] in casa [...] abituato a parlare l'italiano (anche se poco e male), per questo [...] si trova ad essere superiore ai suoi condiscipoli, che conoscono solo il sardo e

⁴⁶ Cfr. F. Lo Piparo, *op. cit.*, pp. 51-53.

⁴⁷ M. A. Manacorda, *Il principio educativo in G.*, cit., pp. 79-80.

⁴⁸ I. Picco, *op. cit.*, p. 145.

⁴⁹ Cfr. F. Lo Piparo, *op. cit.*, nota n. 45, p. 221.

[...] imparano a leggere e a scrivere, a parlare, a comporre in una lingua [...] nuova. I primi» sembrano «più intelligenti [...] perciò in famiglia e a scuola, si trascura di abituarli al lavoro metodico e disciplinato, pensando che con l'«intelligenza» supereranno tutte le difficoltà [...] l'ortografia è [...] il punto d'asino di questa intelligenza» [L. 31-12-1928 a Carlo]. Dunque, se in L. 26-3-1927 lamentava l'aver proibito a Mea di esprimersi in sardo, ora conclude che quell'errore, dando l'illusione d'una sua superiorità rispetto a coetanei abituati ad esprimersi solo in dialetto, finisca per dare la sensazione, alla famiglia e a Mea, dell'inessenzialità di uno studio serio della lingua. Non è negata la fecondità, nella primissima infanzia, dell'uso dell'idioma familiare, ma neppure è avvalorata l'idea che il dialetto possa entrare nella vita e nei programmi della scuola: «pare implicito che alla scuola competa [...] l'insegnare in lingua»⁵⁰. G. sostiene che «chi parla solo il dialetto [...] partecipa [...] di una concezione del mondo più o meno ristretta e provinciale, fossilizzata, anacronistica [...]». Una grande cultura può tradursi nella lingua di un'altra grande cultura, cioè una grande lingua nazionale, storicamente ricca e complessa, può tradurre qualsiasi altra grande cultura» [Q. 11, p. 1377]. Non è pensabile una «traducibilità [...] «perfetta», ma è plausibile una traducibilità «nel «fondo» essenziale» [Q. 11, p. 1470]. Ciò non vale per un dialetto, il che indica una precisa convinzione gramsciana: le lingue nazionali, dotate di una *prestigiosa* letteratura – e Lo Piparo ha mostrato l'equivalenza tra egemonia e *prestigio* – sono più adatte del dialetto per «esprimere il pensiero concettuale» e compiere astrazioni.

In un'altra lettera, Manacorda scorge di nuovo l'eco di L. R.. Nel gennaio del '29, Antonio chiede a Tania come Delio interpreti il gioco del meccano e avanza dubbi sul suo valore educativo. Il sospetto è che esso sia espressione d'una «cultura moderna (tipo americano)», che rende «l'uomo un po' secco, macchinale, astratto» [L. 14-1-1929]. Nuovamente risuonano le parole di L. R., nello specifico la sua accusa di meccanicità agli oggetti del metodo-Montessori e i timori verso gli eccessi della cultura industriale. Ma, come riconosce Manacorda, sono coincidenze da non esagerare, pena il rischio di non afferrare la complessità delle interrogazioni gramsciane. Nel caso del meccano, esse non investono solo il piano didattico del materiale educativo, ma impostano un discorso sull'americanismo-fordismo. Già nel maggio del '29, Antonio si compiace con Delio per il fatto che egli costruisca «aeroplani e treni», partecipando «attivamente all'industrializzazione del paese». Nella stessa lettera gli domanda del fratello Giuliano, se anch'egli sia «un costruttore» o se non sia «ancora troppo piccolo, per meritarsi questa qualifica» [L. 20-5-1929]. La cifra d'una più marcata adesione dialettica alla cultura industriale è palese, ma non di una pacifica accettazione del meccano. Poco più di un mese dopo chiede a Giulia se Delio abbia la «tendenza ad aggiustare» le cose, ritenendola un «indizio di costruttività, di carattere positivo, più che il gioco del meccano», la cui invenzione «indica come il bambino si intellettualizzi rapidamente» [L. 1-7-1929]. Dunque di nuovo un accenno critico. Ma critico non

⁵⁰ M. A. Manacorda, *Il principio educativo in G.*, cit., p. 84.

lo era stato l'anno prima, quando a Tania scriveva che «il principio del Meccano è certamente ottimo, per i bambini moderni» e aveva deciso di regalarlo a Delio [L. 9-4-1928]. Dietro queste oscillazioni potrebbe risiedere, sostiene Manacorda, un dubbio circa la bontà della cultura tecnologica e americana? Certo è che «il discorso sul meccano si innesta su quello della capacità di aggiustare, di costruire, anzi di essere un costruttore»⁵¹. Ancora nel '32, in una lettera alla madre, chiede di dire a Franco di scrivere del «suo meccano e delle costruzioni che riesce a fare» [L. 14-3-1932]. Tali meditazioni educative in forma epistolare implicano un giudizio sulla cultura industriale, sono propedeutiche per una riflessione sulla scuola nel tempo della produzione di massa, sottendono a una progettualità emancipativa di rovesciamento dell'americanismo in una forma *non americana*, senza perciò illudersi sulla neutralità della tecnica e anticipando le riflessioni dei '60 sull'*uso capitalistico delle macchine*. Costituiscono un salto di qualità rispetto alle tesi ordinoviste, da cui pure derivano. Ecco perché la coincidenza con L. R. e la sua critica al metodo-Montessori è lessicale. Al fondo sta altro. Troppo diversi sono i motivi scatenanti delle rispettive interrogazioni.

Sennonché, sarebbe ingeneroso sostenere che in L. R. i ragionamenti sulla didattica non abbiano un certo ampio respiro. La sua apertura verso la formazione tecnico-professionale dell'operaio di fabbrica s'affianca alla preoccupazione che la formazione industriale degeneri in una *deformazione*. I rischi risiedono nell'allontanamento dalla cultura disinteressata. Egli teme che il primato dell'interesse economico giunga a negare l'afflato verso l'*humanitas*. Auspica un lavoro dai tratti intelligenti, sempre più intriso di cognitività [I. Picco pp. 77-78]. E si tratta di argomenti ricorrenti nelle pagine gramsciane. È acclarabile che nel giovane G. vi sia una predilezione per la cultura classica. L'articolo sull'«L'Avanti!», nel '17, in difesa dello Schultz è esemplare⁵². Già nella fase ordinovista, però, emergono tematiche industrialiste. L'esigenza della classe operaia di padroneggiare (in funzione autogestionaria, secondo canoni consiliaristi) elementi culturali di tipo economico-sociologico⁵³ s'affianca alla richiesta di abbracciare la cultura disinteressata. I modelli di riferimento sono Barbusse e il *Proletkult*⁵⁴. *Ma anche nei Q.*, accanto al biasimo per la proliferazione di scuole specializzate instradanti precocemente alla professione, G. elabora uno sforzo di composizione di cultura disinteressata e industriale: tendere al «massimo utilitarismo» [Q. 7, p. 863] non dimenticando i contenuti disinteressati. Andando alla critica di L. R. alla Montessori, il pregio della studiosa starebbe nell'aver richiamato l'esigenza di non mortificare la spontaneità infantile, il limite nell'averla risolta attraverso espedienti di matrice positivista. L. R. parlerà

⁵¹ Cfr. M. A. Manacorda, *Il principio educativo in G.*, cit., pp. 85-87.

⁵² Cfr. A. G., *La difesa dello Schultz*, «Avanti!», 27-9-1917, n. 329, ora in *Scritti giovanili*, cit., pp. 133-135.

⁵³ Id., *Cronache dell'«Ordine nuovo»*, «L'Ordine Nuovo», 16-8-1919, n. 14, ora in *L'ordine nuovo*, cit., p. 451.

⁵⁴ Id., *Cronache dell'«Ordine nuovo»*, «L'Ordine Nuovo», 11/18-12-1920, n. 22, ora in *ivi*, p. 493.

di due Montessori e le preferirà le soluzioni delle Agazzi, il cui materiale ha poco di artificioso e manifesta uno spiccato carattere italiano⁵⁵. La critica si basa, però, su presupposti idealisti ed ha poco a che vedere con i dubbi gramsciani sulla meccanicità dei giochi moderni.

Conclusioni

In qualsiasi lavoro che si incarichi di mettere a confronto due autori, si tendono a esagerare analogie o, al contrario, differenze. A questo congegno non è sfuggita la letteratura (pedagogica e non) che ha scelto di analizzare, più o meno approfonditamente, il rapporto tra G. e L. R. Fin dal titolo, questo contributo aspirava a guardare il pedagogista catanese con gli occhi di G., sì da costituire un sintetico repertorio delle sue letture di L. R. ed evitare di abbracciare il genere della comparazione. Come è naturale che sia, neanche in questa sede si poteva, tuttavia, sfuggire dall'esasperare le distanze o attenuare le differenze. Tale possibilità *creativa* era incoraggiata dall'oggetto di indagine. Infatti, nonostante la sconfinata letteratura secondaria, l'esplorazione dell'*arcipelago*-G. è resa ardua dalla forma della sua scrittura, ora giornalistica (dunque d'occasione), ora, in carcere, elaborata «nel momento del pericolo»⁵⁶ e, se si vuole, criptografica. Di conseguenza, problematicità e provvisorietà delle conclusioni erano risultanti previste in anticipo. Ciò detto, ci si conceda di aggiungere che per illuminare le questioni qui brevemente affrontate gioverebbe ragionare sulle letture gramsciane di Gentile forse più che di Croce. È superfluo citare i nomi di chi questo capitolo lo ha già aperto e svolto, proponendo alla comunità scientifica ipotesi ardite e, forse, scomode. Dietro molte delle criticità che avvolgono L. R. c'è il filosofo dell'atto puro. La stessa cosa può dirsi, e lo si è fatto, per G. Ecco allora che, senza volere sottrarre autonomia e originalità all'autore catanese, un contributo sulle relazioni G.-L. R. può essere rubricato come segmento di un tragitto di ricerca più ampio, relativo al G. *anti-Gentile*.

⁵⁵ G. L. R., *Accanto ai maestri*, ora in *Didattica viva*, cit., p. 147: «ci sono due Montessori [:] la Montessori che appende la sua riforma allo scientismo [...] ed aspira a determinare [...] lo strumentario perfetto [...] perché il bambino faccia da sé [...]. Questa Montessori che fissa la serie degli stimoli *sistematici, sperimentalmente determinati*, perché la personalità attiva si svolga con perfetta spontaneità [...] non è la mia». E c'è la Montessori che satireggia la «pretesa di "manipolare" il bambino», rammenta la sua «potenza autoeducatrice» e lotta per il suo «riscatto». Inoltre cfr. Id., *Il problema della scuola infantile*, La Nuova Italia, Firenze 1966 (ed. or. 1928), nota n. 1, p. 27: «La Montessori non è solo nel "materiale"; quella è una Montessori; e di Montessori ce ne sono due: l'altra, quella degli *esercizi di vita pratica*, dell'*ambiente adatto ai bambini*, della *libertà* dei bambini, ha il grande merito di aver divulgato [...] in tutto il mondo la riforma dell'educazione infantile». L'A. auspica «che del Montessorismo sia apprezzato ciò che risponde allo agazzismo, metodo meno fortunato ma *più vivo* e più nostro, e sia ridotto al giusto valore ciò che è *non italiano*» (pp. 26-27). Per L. R., «il materiale della Agazzi»; sebbene «composto di *cianfrusaglie* [...] serve [...] per gli *identici scopi* "ordinativi" della psiche infantile, che paiono la grande trovata del Metodo Montessori» (p. 60).

⁵⁶ M. Cometa, *Studi culturali*, Liguori, Napoli 2010, p. 195.

La cura di sé come pratica educativa: le radici ellenistiche

Livia Romano

L'epimèleia heautou, affermata da Socrate ad Epitteto come dispositivo principe che investe profondamente la vita interiore del soggetto¹, consegue nell'ultimo decennio un rinnovato interesse e una sempre più chiara destinazione pedagogica, anche per alcune analogie tra l'epoca ellenistica e quella attuale. Se l'ellenismo è segnato dalla crisi della *pòlis*, nell'età della globalizzazione si assiste al declino dello stato-nazione; in entrambe le epoche il soggetto vive il proprio orizzonte politico, etico ed educativo come una realtà priva di certezza che, alimentando un profondo senso di smarrimento, lo pone di fronte alla propria finitezza e "incompiutezza" esistenziale². Smarrimento e senso d'incompiutezza spingono l'individuo a sperimentare, in una sorta di fuga dentro di sé, una svolta etico-pedagogica capace di ridare valore all'esistenza e di sfuggire sia alla omologazione delle coscienze, sia alla "tiranania dell'effimero". Ciò perché la cura di sé, nell'antichità greco-ellenistica e romana e nel suo attuale ripensamento in senso critico-fenomenologico, si configura come "relazione etica", come via attraverso cui il soggetto costruisce se stesso attivando un processo di auto-indagine che non si limita al sé ma coinvolge anche l'altro e il mondo³. È quindi a partire da un'antropologia dell'alterità che la pedagogia della cura post-moderna e "disincantata" interroga le filosofie ellenistiche con l'intento di decostruire l'identità della persona e ridescriverla in termini di differenza e di relazionalità.

L'interesse di epicurei e stoici per la dimensione etico-educativa della cura risponde all'esigenza di reagire alla crisi che coinvolge la coscienza comune greca a partire dalla seconda metà del IV secolo a.C.: la perdita dell'indipen-

¹ Si devono a Foucault alcune fondamentali riflessioni sulla cura di sé presentate nel Corso da lui tenuto al *Collège de France* negli anni Ottanta dal titolo *Ermeneutica del soggetto* (tr. it., Milano, Feltrinelli, 2007) e sulla genealogica del "soggetto desiderante" (*La cura di sé*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2007).

² L. Mortari, *La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico*, in V. Boffo, *La cura in pedagogia*, Bologna, CLUEB, 2006, p. 63.

³ F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010, p. 23; cfr. anche Id., *La cura in pedagogia: una categoria "sotto analisi"*, in V. Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia*, op. cit., pp. 101-109. Sullo stesso tema si vedano: R. Fadda, *Crisi del soggetto e formazione come cura di sé*, in E. Colicchi (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Roma, Carocci, 2008, pp. 117-118, Ead. (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Roma, Carocci, 2007.

denza delle *poleis* per mano della monarchia macedone, la nascita dei regni ellenistici e, infine, la trasformazione della Grecia in provincia dell'impero romano, provocano, nella coscienza collettiva degli antichi⁴, un vero e proprio shock che trasforma la struttura stessa dell'*ethos* pubblico. Epicureismo e stoicismo si fanno interpreti di questo diffuso stato di incertezza e individuano nella pratica della cura un processo di auto-guarigione, che è anche di auto-formazione, attraverso cui il soggetto avvia un'indagine su di sé che lo riporta alla propria natura, secondo il principio dell'*oikèiosis* (appropriazione, conciliazione) ovvero della tendenza naturale di ogni essere vivente a "conciliarsi con se stesso"⁵. Prendersi cura di sé significa avviare un viaggio di ritorno "a casa", come suggerisce la radice etimologica del termine *oikèiosis* (da *oikia*: casa, dimora), alla sorgente del proprio sé; significa, inoltre, amare se stessi e recuperare, attraverso una pratica educativa costante e paziente, il rapporto originario con la natura. Quando Crisippo, stoico della prima generazione, parla di "amore di sé", già intende riferirsi all'istinto primario in base al quale "a ciascuno di noi nulla è più caro di se stesso" e, poiché "tutti amano se stessi per natura"⁶, il principio originario che legittima l'amore di sé è l'*oikèiosis* che l'uomo possiede fin dalla nascita⁷ e che si manifesta nella tendenza naturale di ogni essere vivente⁸ ad appropriarsi del proprio essere "e di ciò che lo preserva"⁹. Anche in Epicuro la cura di sé è un principio etico-pedagogico che si afferma come pratica di libertà, esprimendosi attraverso la gratitudine e la riconoscenza nei confronti della natura. Il fine ultimo del quadrifarmaco è infatti il raggiungimento della felicità a cui l'uomo è destinato per natura, che risiede nel piacere inteso come assenza di dolore per il corpo (*aponia*) e come assenza di turbamento per l'anima (*atarassia*)¹⁰.

Sono, queste, le qualità del saggio il quale, nel progetto filosofico-pedagogico ellenistico, conquista un ruolo centrale per il suo potere di azione autonoma (*autopraxia*), per la sua impassibilità (*apàtheia*) nei confronti delle passioni, per la sua imperturbabilità (*atarassia*). Erede di Socrate, modello di vita virtuosa e "maestro della cura"¹¹, e di Aristotele, sostenitore del nesso inscindibile tra conoscenza e moralità (*sophia* e *phrónesis*), il saggio ellenistico

⁴ M. Vegetti, *L'etica degli antichi*, Roma-Bari, Laterza, 1990, p. 219. Pur valutando la crisi della coscienza collettiva greca in seguito alla perdita di indipendenza della *pòlis* un "mito storiografico", riconosce che tale mito nasconde una verità: l'indebolimento "dei processi di deliberazione politica sui quali si era imperniata la vita della *pòlis*" e il conseguente senso di smarrimento.

⁵ Crisippo, in R. Radice (a cura di), *Stoici antichi. Tutti i frammenti*, Milano, Bompiani, 2002, [C. e.] 181, 1055.

⁶ Ivi, [C. e.] 498, 1239.

⁷ Ivi, [C. e.] 179, 1055. Cfr. R. Radice, "Oikeiosis". *Ricerche sul fondamento del pensiero stoico e sulla sua genesi*, Milano, Vita e Pensiero, 2000.

⁸ Ivi, [C. e.] 182, 1057.

⁹ Ivi, [C. e.] 183, 1057.

¹⁰ Epicuro, fr. 14, in M. Isnardi Parente M. (a cura di), *Epicuro. Opere*, op. cit.

¹¹ Ivi, pp. 7-10.

si presenta come principio della cura, come maestro-filosofo e figura di riferimento esemplare per chi è impegnato nella propria formazione.

L'epicureismo riconosce il saggio nella figura del caposcuola e dà vita ad "un vero e proprio culto della personalità del maestro"¹². Nello stoicismo invece il saggio non è storicamente e socialmente riconoscibile: Zenone, Cleante e Crisippo non si proclamano saggi, anzi sostengono che i saggi "compaiono di rado e a grandi intervalli di età"¹³. Non identificandolo con un individuo in carne ed ossa, gli stoici pongono l'individualità del saggio in modo metaforico e utopico: non esiste eppure fonda la morale. In questa tesi paradossale risiede l'originalità degli stoici e l'interesse pedagogico per il maestro di cura stoico. A differenza degli epicurei "gli stoici vanno molto oltre nel descrivere perfezione e beatitudine"¹⁴ del saggio, il quale è presentato come colui che opera seguendo la ragione e la virtù e si prende cura di sé vivendo in armonia con il *Lògos*. Ecco perché possiamo considerare quella del saggio stoico una figura utopica, mentre la cura di sé, di cui il saggio è principio, un ideale regolativo, un *tèlos* che precede/accompagna ogni relazione educativa. Al saggio vengono così attribuite tutte quelle qualità che lo rendono esemplare, mentre agli stolti vengono riconosciute malvagità, infelicità, ignoranza¹⁵. Diversamente dagli stolti, il saggio compie le proprie azioni in modo consapevole, secondo ragione (*lògos*) e virtù (*areté*); egli vive coerentemente (*homologoumenos*), cioè in accordo con la natura, in lui il *lògos* è in accordo con se stesso poiché egli è *lògos* dispiegato nell'ordine universale del mondo¹⁶. Nello stesso tempo, il maestro stoico è un uomo normale: chiunque potrebbe diventare saggio, "se nello sviluppo naturale dell'animale razionale non sopravvenisse la deviazione (*diastrophé*) dell'errore e della passione"¹⁷.

Alla base dell'idea del saggio come principio della cura vi è la particolare concezione che gli Stoici hanno della natura (*physis*): quando essi affermano che "riuscire a vivere in conformità con la natura è il massimo della felicità" (Crisippo)¹⁸, fanno riferimento sia alla *physis* universale, al *Lògos* divino, sia a quella particolare dell'uomo, al *lògos* umano. Quest'ultimo, nella testimonianza di Seneca, è considerato da Zenone (e da tutta la dottrina dell'antica Stoa) un frammento del *Lògos* divino ed è per questo che l'uomo, solo nel realizzare pienamente la ragione, "sarà degno di lode e avrà raggiunto il suo fine naturale"¹⁹, la virtù o la coerenza morale.

La cura di sé, fondata nell'*oikéiosis* e nell'uso sano della ragione, si fa paradigma pedagogico e progetto educativo: l'uomo può ritornare a se stesso

¹² M. Vegetti, *L'etica degli antichi*, op. cit., p. 273.

¹³ Seneca, *De tranquillitate animi*, 7.2. Vegetti M., *L'etica degli antichi*, op. cit., pp. 224-225.

¹⁴ Ivi, p. 273.

¹⁵ Ivi, pp. 273-274.

¹⁶ Ivi, p. 275.

¹⁷ Ivi, p. 274.

¹⁸ Crisippo, in R. Radice (a cura di), *Stoici antichi. Tutti i frammenti*, op. cit., [C. e.] 7, p. 977.

¹⁹ Ivi, [C. e.] 2000 [2], p. 1065.

e recuperare ciò che gli è proprio per natura, quando attiva un processo di auto-educazione che, nel renderlo più familiare a se stesso, lo conduce verso la *physis* universale. La cifra distintiva della pedagogia stoica è pertanto l'*oikéiosis*, che conduce il maestro a divenire principio della cura di sé: egli ama se stesso, si prende cura della propria persona interamente e continuamente, non nasce maestro ma lo diventa, favorisce il viaggio del discepolo verso la sua natura originaria percorrendo la via della saggezza nelle tecniche del sé.

L'epicureismo assimila il saggio al maestro, che è il principio della cura in quanto uomo libero che tutti gli esseri umani possono scegliere di imitare realizzando la presenza del maestro dentro di sé. Si tratta di una relazione educativa tra il maestro e il discepolo, che diventa un vero e proprio vincolo: Epicuro, con la sua autorità intellettuale e morale, incanta col suo insegnamento il discepolo e gli indica la via per diventare "un dio tra gli uomini", maestro di cura a sua volta²⁰. Egli è esempio vivente, in lui la filosofia non è dottrina ma saggezza, vita vissuta; ha pochi bisogni facili da soddisfare, ricerca i piaceri naturali e necessari, vive in amicizia ed è auto-sufficiente, ponendo la condizione della propria felicità solo in se stesso. Il percorso educativo messo in atto dalla filosofia epicurea dura tutta la vita e offre al discepolo devoto la possibilità di raggiungere una perfetta condizione di *atarassia* e di *aponia*. Qui cura di sé e piacere coincidono, anche se per ottenere quest'ultimo non occorre cercarlo, basta solo rimuovere dalla vita la paura e la sofferenza, cause di turbamento²¹. Prendersi cura di sé per il discepolo significa seguire gli insegnamenti del maestro sintetizzati nel quadrifarmaco, volti a spegnere in lui la paura degli dei, della morte, del dolore e facilitare la conseguibilità del piacere e della felicità.

Il saggio ellenistico è simile al medico che non si limita a somministrare farmaci ai suoi pazienti; egli indica al suo discepolo la strada, già da lui stesso intrapresa, perché possa diventare a sua volta principio della cura. Possiamo dire che il maestro delle scuole ellenistiche è "compito", adoperando un'espressione in uso nel vocabolario pedagogico attuale e riferita al soggetto in formazione²², poiché la sua saggezza consiste in un processo di formazione continua che non si esaurisce mai e che si estende anche agli altri esseri umani, per cui la cura di sé diviene anche cura dell'altro, in un incontro che è educativo-formativo oltre che di auto-guarigione. La funzione terapeutica della cura ellenistica è chiara nel quadrifarmaco epicureo e legittimata negli stoici dal principio dell'*oikéiosis* la cui matrice è medico-biologica²³. Questo intreccio tra medicina e filosofia non è nuovo nel mondo classico, anzi "la concezione della salute come bene percorre tutta la cultura antica"²⁴: l'uomo

²⁰ Diogene Laerzio, *Vite dei filosofi. Vita di Epicuro*, Libro X, Laterza 1987, Epicuro, *Lettera a Meneceo*, in M. Isnardi Parente (a cura di), *Epicuro. Opere*, op. cit., 135.

²¹ J. Fallot, *Il piacere e la morte nella filosofia di Epicuro*, Torino, Einaudi, 1977, p. 7.

²² Cfr. F. Cambi (a cura di), *Soggetto come persona*, Roma, Carocci, 2007, pp. 37 - 47.

²³ R. Radice, "Oikéiosis", op. cit. pp. 263-264.

²⁴ E. Romano, *Medici e filosofi*, Palermo, Palumbo, 1985, p. 115. "Un poeta del VI secolo a. C. come Teognide e un medico dell'inizio del III come Erofilo concordano nel ritenere la

sano è infatti inteso come modello etico. La medicina ha come proprio *tèlos* quello di formare uomini sani e questo spiega perché la cura della salute è parallela a un programma pedagogico che è anche un programma di vita che va a coincidere con la formazione del cittadino²⁵.

Stoicismo ed epicureismo, pur in modi diversi, approdano a un esito comune, che consiste in una sorta di “medicalizzazione” della filosofia, in cui l’arte medica viene vista come via verso la natura, poiché rafforza il tendere a sé della natura stessa²⁶. La malattia da curare è rappresentata dalla tirannia delle passioni negli stoici e da un modo errato di vivere i piaceri corporei in Epicuro. Zenone vede nella paura, nel desiderio, nella rabbia e nel possesso, i sentimenti che allontanano l’uomo da se stesso, e il saggio deve essere privo di passioni, vere e proprie malattie. Tuttavia, gli stoici non indicano una via della guarigione come invece fa Epicuro: la terapia delle passioni coincide con la diagnosi, ovvero con la piena consapevolezza del male da cui si è afflitti e di cui si è i soli responsabili. In questa coincidenza della cura con la diagnosi si rivela, pur non pienamente espressa, la vocazione pedagogica dell’*oikéiosis*: la natura fornisce a ciascun vivente la propensione alla conservazione della propria natura, garantendo la tendenza naturale verso ciò che è giovevole e una ripulsa del nocivo, ma per liberare il soggetto dall’asservimento alla irrazionalità delle passioni, occorre ristabilire, attraverso un programma educativo, la piena responsabilità morale del soggetto²⁷. La comparsa della ragione nell’uomo muta però la sua natura e ciò che va ricercato non è costituito più dagli appetiti irrazionali dei bambini, ma dalla contemplazione, dalla comprensione delle cose e da una condotta di vita in armonia con la natura. Poiché in assenza di un programma educativo il passaggio dell’*oikéiosis* dal primo al secondo livello non accade, nei giovani insieme alla comparsa della ragione si generano le passioni. L’essere umano è dunque il solo responsabile del proprio stato di salute, è infatti il solo che possiede la ragione che può permettergli o impedirgli di essere in armonia con la Ragione universale divina e naturale. Il raggiungimento di tale armonia è per l’etica stoica un compito, che solo il saggio fa proprio attraverso un uso corretto della ragione diventando, al tempo stesso, un “uomo sano”²⁸, semplice, ordinario, ma anche eccezionale, esemplare, imitabile, “maestro di cura”²⁹.

salute il più grande dei beni, ‘la cosa più desiderabile’, in assenza della quale ‘la sapienza non si manifesta’”.

²⁵ Ivi, pp. 146-147.

²⁶ H.G. Gadamer, *Apologia dell’arte medica*, in Id., *Dove si nasconde la natura*, tr. id., Milano, Raffaello Cortina, 1994, pp. 40-45. Cfr. L. Samonà, *Terapia e unità della cura*, in F. Cambi, N. De Domenico, M.R. Manca, M. Marino (a cura di), *Percorsi verso la singolarità*, Pisa, Edizioni ETS, 2008, pp. 115-116: secondo Gadamer “nella concezione greca [...] il trattamento medico non può separarsi dal modo di agire della natura, e non può nemmeno separarsi dal proprio risultato considerandolo quale prodotto autonomo rispetto alla natura stessa. [...] L’arte medica mostra una riaffermazione della natura all’interno della tecnica”.

²⁷ Vegetti M., *L’etica degli antichi*, op. cit., p. 226.

²⁸ Romano E., *Medici e filosofi*, op. cit., p. 141.

²⁹ Sorprendenti le analogie fra i maestri della tradizione orientale e il saggio stoico, che

La terapia epicurea delle passioni si presenta più complessa e articolata: l'educazione filosofica, orientata alla realizzazione del piacere, "principio e fine della vita felice"³⁰, si offre come farmaco della sofferenza umana causata dalla paura e dal desiderio. La cura di sé è anche esercizio costante di preparazione alla morte, "limite trascendente ogni esperienza soggettiva", e si risolve in una pratica educativa quasi ascetica della continenza. È, quella epicurea, un'etica che, affidandosi maggiormente "al potere persuasivo ed educativo della parola terapeutica del maestro", riduce al minimo ogni coinvolgimento nelle emozioni che impediscono la realizzazione del piacere³¹.

La pratica della cura, all'interno delle due scuole, prevede quindi un percorso formativo di auto-guarigione a partire da una concezione olistica della realtà. L'*epimèleia eautou*, nucleo attorno a cui si sviluppa la formazione del soggetto etico, si arricchisce di un ulteriore significato, naturalistico per gli stoici e materialistico per Epicuro. Nello stoicismo il compito della cura di sé è quello di riarmonizzare il corpo (*soma*) con lo spirito (*pnèuma*) per ritrovare la connessione originaria con il tutto; nell'epicureismo è quello di recuperare il rapporto naturale col corpo che, composto da atomi e vuoto, è l'unica realtà e rispecchia attraverso le sensazioni ogni cosa così com'è senza l'intervento della ragione³².

Lo sfondo su cui la cura di sé proietta l'uomo ellenistico è quindi principalmente naturale più che sociale per il diffuso rifiuto della politica di cui Epicuro, col suo invito a vivere nascosti (*lathe biòsas*), lontani dagli affari della politica che distolgono dalla tranquillità dell'animo, si fa interprete. Eppure quella della cura non può essere considerata una pratica individualistica, "esercizio della solitudine" e dell'egoismo. La cura di sé epicurea implica sia una ricerca personale del bene, basata sul *late biòsas*, sia una ricerca comune della felicità, che incoraggia l'apertura all'altro e la formazione di un nuovo *ethos* collettivo. La cura di sé è certamente una pratica individuale, tuttavia essa non esclude la dimensione sociale, nel senso che la fuga dalla politica deve incoraggiare l'incontro autentico tra gli altri esseri umani, com'è documentato dal vivere insieme nelle numerose strutture comunitarie, scuole, cenacoli, gruppi, entro cui essa viene esercitata. Riferendosi allo stoicismo romano, Foucault sottolinea la vocazione sociale dell'*epimèleia eautou*³³, la stessa vocazione che nelle filosofie della grecità ellenistica fa orientare l'attenzione verso temi che riguardano la convivenza civile e la ricerca di una comune felicità. Secondo gli stoici, il desiderio di condivisione è un istinto naturale. Crisippo sostiene che "noi siamo coinvolti da natura in un reciproco vincolo di comunione e di convivenza"³⁴.

richiederebbero, a nostro avviso, un lavoro a parte. Cfr. Pasqualotto, *East & West. Identità e dialogo interculturale*, Venezia, Marsilio, 2003, pp. 81-91.

³⁰ Epicuro, *Epistola a Meneceo*, in M. Isnardi Parente (a cura di), *Epicuro. Opere*, op. cit., 128.

³¹ M. Vegetti, *L'etica degli antichi*, op. cit., p. 245.

³² R. Radice, "Oikéiosis", op. cit., pp. 169-170.

³³ M. Foucault, *La cura di sé*, op. cit., p. 55.

³⁴ Crisippo, [C. e.] 342, in R. Radice (a cura di), *Stoici antichi. Tutti i frammenti*, op. cit., pp. 1135-36.

Epicuro attribuisce grande importanza all'amicizia, "il bene più grande che la sapienza possa procurarsi per la beatitudine dell'intera vita"³⁵, che nasce dall'utilità e si trasforma in rapporto educativo, aiuto scambievole non solo per la soddisfazione dei bisogni materiali, ma anche per il conseguimento della pace interiore. La cura di sé si realizza quindi pienamente quando diventa anche cura dell'altro e questo è possibile solo all'interno di una comunità di amici fondata sull'affetto e non sul contratto e sull'imposizione. Si tratta di una pedagogia dei valori comuni in cui il principio della cura indica come fine e mezzo educativo l'amicizia e la solidarietà tra gli uomini: il *têlos* della cura di sé, pratica etica ed educativa, è la formazione dell'uomo inteso come animale comunitario, che tende a superare i confini della *pòlis per* consociarsi con tutti gli esseri umani³⁶.

Per far fronte alla fine della *pòlis* e alla conseguente crisi dell'uomo greco come cittadino, Epicuro e gli stoici elaborano due modelli di comunità, diversi ma complementari. Epicuro valorizza la piccola comunità, il vivere associato come momento più alto della vita umana, a patto però che tale vivere non venga corrotto dalla politica e si fondi sulla difesa dell'utile comune. Lo stoicismo teorizza invece una nuova idea di cittadinanza fondata sul cosmopolitismo, in base alla quale chi è con se stesso nella cura può sentirsi a casa propria ovunque vada, poiché egli non appartiene al mondo pur essendo nel mondo. La destinazione sociale della pratica stoica ed epicurea della cura viene espressa nel concetto utopico di comunità intesa come *societas hominum et deorum*: la piccola comunità di saggi di cui parla Epicuro è un'isola felice collocata all'interno della società politica che include tutti, anche i bambini e le persone incolte, è visibile, reale e fondata sull'amicizia, mentre la grande comunità stoica si costituisce come "invisibile e ideale tra esseri la cui vita sia interamente dominata dal *lògos*"³⁷. L'uomo ellenistico viene trasformato dagli stoici in cittadino mondiale, che trova espressione nella partecipazione a una grande comunità, nella quale le differenze di nazionalità, di classe, di etnia e di genere, non sono vissute all'insegna del conflitto e della separazione tra gli esseri umani, ma vengono valorizzate in un'ottica interculturale³⁸.

La cura di sé acquista un significato sociale che ne esalta il valore pedagogico anche per il nostro tempo della "liquidità"³⁹, in cui i legami interumani appaiono fragili e temporanei. Essa contribuisce a ricostruire la solidarietà sociale dentro un nuovo orizzonte comunitario esteso fino a comprendere la dimensione mondiale: in quanto attenzione a sé, all'altro e al mondo, la cura diventa risorsa pedagogica in soccorso di un soggetto che quanto più si radica

³⁵ Pesce D., *Saggio su Epicuro*, Roma-Bari, Laterza, 1974, pp. 94-96 e Id., *Introduzione a Epicuro*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 122.

³⁶ M. Pohlenz, *La Stoa*, op. cit., pp. 232-233.

³⁷ D. Pesce, *Saggio su Epicuro*, op. cit., p. 95.

³⁸ Cfr. M.C. Naussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, tr. it., Roma, Carocci, 2007, p. 75.

³⁹ Z. Bauman, *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, op. cit.

LIVIA ROMANO

nell'*oikéiosis* tanto più getta i semi di una nuova coscienza planetaria⁴⁰ basata su nuove responsabilità etiche, nella consapevolezza di essere parte di un tutto umano e cosmico.

⁴⁰ G. Marraao, *Dopo il Leviatano. Individuo e comunità*, Torino, Bollati Boringhieri, 2000 e Id., *Passaggio a Occidente. Filosofia e globalizzazione*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003.

La corte come istituzione educativa: la formazione del cortigiano

Laura Vanni

1. Entrare a corte

Il 6 marzo 1531 il Vescovo di Senigallia Marco Vigerio II della Rovere inviava una missiva a Guidobaldo, figlio del duca di Urbino, Francesco Maria della Rovere, nella quale presentava il nipote Gherardo¹ come futuro servitore: “Viene il Signor Aranino Cibo mio cognato per dedicar Gherardo suo figliolo et mio nipote in eterna servitù cum l’Illustrissimo Signor vostro patre et cum Vostra Signoria. Supplico quella vogli per amor mio vedere l’uno et l’altro volentieri et quantunque io l’habi dato per servitore al Signor Illustrissimo non penso mancho haverlo dato a lei, però la si degnerà tenerlo anche per servitor suo et servirsene senza un rispetto al mondo, ché la mi farà gratia singularissima, persuadendomi li debia esser grato non essendo in tutto nudo di alcuna bona qualità, tra le quale ha il disegnare, ché quando la non harà il Gengha apresso, venendogli una voglia più che un’altra di fogie, potrà di esso valere, così d’ogni altra cosa che la retroverà in esso a servitio suo”².

¹ Il principe Gherardo Cibo (1512-1600) è stato un importante botanico. Suo padre Aranino, morto nel 1568, era nipote, per parte della madre Teodorina, di Giovanni Battista divenuto poi papa Innocenzo VIII. Teodorina, figlia di Giovanni Battista, sposò il genovese Gherardo Usodimare, che adottato dal padre di lei acquisì il cognome dei Cibo. Gherardo fu inviato giovinetto a Roma per intraprendere la carriera ecclesiastica, ma la presa di Roma da parte dei lanzichenecchi nel 1527 lo indusse a riparare presso suoi parenti nelle Marche, prima a Camerino, dal duca Giovanni Maria da Varano, quindi a Pesaro, dal duca di Urbino, Francesco Maria I della Rovere. Gherardo seguì Francesco Maria nelle sue campagne militari nell’Italia settentrionale. Alla morte di Francesco Maria nel 1538, Gherardo mise la sua esperienza militare al servizio del cardinale Alessandro Farnese, nipote di papa Paolo III. Nel 1540 si ritirò dalla vita di corte e si stabilì ad Arcevia per dedicarsi allo studio della botanica, alla pittura e alla letteratura. Cfr. A. Nesselrath (a cura di), *Gherardo Cibo alias Ulisse Severino da Cingoli: disegni e opere da collezioni italiane*, Firenze, Centro Studi Salimbeni, 1989; P. Santini, *Arcevia. Nuovo itinerario nella storia e nell’arte*, Arcevia, Comune, 2005.

² La lettera, conservata presso l’ASF, nel fondo Ducato di Urbino, Cl. I, Div. G., Filza 254/II, c.653 (*Senigallia, 6 marzo 1531, Marco Vigerio II della Rovere, vescovo di Senigallia a Guidobaldo*), è trascritta in appendice al volume di S. Eiche (a cura di), *Ordine et officij de casa de lo illustrissimo signor duca de Urbino*, Urbino, Accademia Raffaello, 1999, p. 75.

Così Ghirardo, all'età di 19 anni, dopo aver prestato servizio a Camerino presso il duca Giovanni Maria da Varano, si apprestava ad entrare a Pesaro alla corte dei Della Rovere per ricevere un'adeguata formazione e per costruirsi una posizione all'altezza della sua condizione sociale. Capace di disegnare, poteva risultare di qualche utilità durante viaggi, visite ufficiali e spostamenti della corte, sostituendo l'architetto Genga.

Accompagnato dal padre Aranino Cibo, il giovane veniva così ammesso nell'*hortus conclusus* della corte, entrando a far parte della "famiglia" del duca, oltrepassando le porte del palazzo ducale.

Destino affine era quello che si auspicava Pietro Tiranni per il figlio Felice scrivendo, il 3 giugno 1528, alla duchessa Leonora, madre di Guidobaldo, invitandola a contraccambiare i "cinquanta quattro annj" a suo servizio con l'assunzione del figlio come "famiglio"³: "Et perhò supplichai la celsitudine Vostra se dignasse allocare Felice mio figliuolo per famiglio et cancellieri dello Illustre Signore Guidobaldo suo figliolo di età di venti anni, et assai ben introdotto in lettere et anchor nel scrivere, et soprattutto senza alchun vitio, come piacendole ne potrà vedere l'experientia che non è mio costume dir bugie, né me inganna l'amore per essermi figliuolo"⁴.

Abile nello scrivere e con una buona formazione nelle lettere, Felice poteva ambire a rivestire una carica anche all'interno della cancelleria di corte. Il padre garantiva per le sue qualità morali, essenziali per essere ammesso a far parte del seguito del Signore.

Felice e Ghirardo – una volta accolte le richieste – potevano così, pur rivestendo ruoli e mansioni diverse, in base alle loro competenze e alla loro provenienza sociale, diventare servitori del signore ed "entrare a corte"⁵. Un'espressione questa, che racchiudeva in sé una polisemia di significati, ben oltre il semplice servizio prestato nei confronti del duca o del principe, andando a coinvolgere un universo simbolico complesso intorno al quale ruotava la vita del cortigiano, in rapporto al proprio signore e agli altri gentiluomini e servitori di corte⁶.

La corte, dal latino *cohors* ad indicare il cortile ma anche lo stuolo, la coorte, il corteo, era molto più che il luogo fisico della reggia. "Entrare a corte" non voleva solo dire attraversare il cortile antistante il palazzo o interno ad esso, salire solitamente ampie scale ed accedere all'interno della

³ La lettera, conservata presso l'ASF, nel fondo Ducato di Urbino, Cl. I, Div. G., Filza 265, c.915 (*Villa della Genga, 3 giugno 1528, Pietro Tiranni alla duchessa Leonora*), è trascritta in appendice al volume di S. Eiche (a cura di), *Ordine et officij de casa de lo illustrissimo signor duca de Urbino*, op. cit., p. 74.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Cfr. V. Reinhardt, *Le corti e la società di corte*, in Id., *Il Rinascimento in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2004, pp. 71-85.

⁶ Il rapporto di interdipendenza che legava i cortigiani tra loro e con la figure del signore è stato ben indagato da Norbert Elias nel testo *La società di corte*, cfr. N. Elias, *La società di corte*, Bologna, Il Mulino, 1980.

reggia, fino – passando di stanza in stanza – al *cubiculum*, alla camera del signore⁷, segretissima e riservata a pochi; “entrare a corte” voleva dire, per il giovanissimo paggio così come per il giovane cortigiano o per l’anziano servitore, cambiare vita, mutare natura, acquisire nuova forma, adattarsi a nuove regole di comportamento, affinare le proprie capacità professionali in base alle funzioni svolte a palazzo. La vicinanza al principe, i rapporti e le relazioni con gli altri cortigiani, la permanenza all’interno di un ambiente ricco di valenze pedagogiche comportava una trasformazione del soggetto, ne determinava la sua *e-ducazione* che implicava – secondo l’etimologia latina *e-ducere* – “trarre fuori” un nuovo *habitus* comportamentale. Questo processo portava ad assumere – affermava Norbert Elias, nel noto testo *La società di corte* – una “seconda natura” e i membri di quella società “sapevano servirsene con facilità ed eleganza”⁸.

La corte era così “gran maestra del vivere humano” – secondo quanto affermato nel 1593 da Cesare Ripa nella *Iconologia* – “sostegno della politezza, scala dell’eloquenza, teatro de gli honori, scala delle grandezze, e campo aperto delle conversationi, e delle amicitie; che impara di ubbidire, e di comandare, di esser libero, e servo, di parlare, e di tacere, di secondar le voglie altrui, di dissimular le proprie, di occultar gli odij, che non nuocono, di ascondere l’ire, che non offendono, che insegna esser grave, e affabile, liberale, e parco, severo, e faceto, delicato, e paziente che ogni cosa sà, e ogni cosa intende de’ secreti de’ Principi, delle forze de’ Regni, de’ provvedimenti della Città, dell’elettoni de’ partiti, della conservatione delle fortune et, per dirla in una parola sola, di tutte le cose più onorate, e degne in tutta la fabrica del Mondo, nel quale si fonda, e afferma ogni nostro oprare, e intendere”⁹.

Nonostante i pareri non fossero sempre così entusiastici¹⁰, tanto che, solo per fare un esempio, Tomaso Garzoni da Bagnocavallo considerava la corte “un collegio d’huomini depravati, una raunanza di volpi malitiose, un thea-

⁷ “Il *palatium*, il *castrum*, il *castellum* non sono infatti solo la residenza del signore e il luogo in cui si esplica l’attività burocratico-amministrativa e giudiziaria. Sono anche i luoghi in cui la *curia* vive, dove funzionari e magistrati e cortigiani, paggi, servi e soldati si ammassano. Perché il rapporto di ciascuno col *dominus* è diretto, è un vincolo personale che ripete, per infiniti gradi, il rapporto feudale. Tutti costoro non hanno venduto la loro forza lavoro, il loro non è un rapporto salariale. Essi sono corpi del signore, a sua disposizione nel luogo in cui vive. Come le api in un alveare circondano l’ape regina, così essi lo circondano materialmente coi loro corpi e lo servono. Il *cubiculum* (la stanza da letto del sovrano) è il centro dell’intero sistema”, in S. Bertelli, F. Cardini, E. Gambaro Zorzi, *Le corti italiane del Rinascimento*, Milano, Mondadori, 1985. A tale proposito cfr. S. Bertelli, *Il corpo del re. Sacralità del potere nell’Europa medievale e moderna*, Firenze, Gruppo editoriale fiorentino, 1990, p. 8.

⁸ N. Elias, *La società di corte*, op. cit., 1980, p. 111.

⁹ C. Ripa, *Iconologia* (1593), Milano, Tea, 2005, *ad vocem* corte.

¹⁰ Pietro Aretino così si esprimeva nei confronti delle corti: “Tutte le corti sono materie non meno di calunnie e di ingratitudini che di povertà e di miserie, e di ciò è cagione la speranza che dovella più promette di sé, fa più gagliarde le invidie, più pertinaci gli odi e più astute le emulazioni”, in P. Aretino, *Ragionamento de le corti* (1538), ristampa a cura di G. Battelli, Lanciano, Carabba, 1914, p. 72.

tro di pessimi satelliti, una scuola di corruttissimi costumi, et un refugio di dishonestissime ribalderie”¹¹, questa rimaneva comunque un’istituzione centrale con la quale era necessario confrontarsi, pur sognando, secondo un *topos* molto diffuso nel Cinquecento, di rifugiarsi nella quiete della vita di campagna. La corte rappresentava, infatti, il “gran teatro” del mondo, luogo visibile del potere e del comando, centro culturale per eccellenza, fulcro dell’amministrazione politica e giudiziaria del paese. “Entrare a corte”, per i nostri due giovani, avrebbe significato poter salire sulla scena del potere e, una volta acquisita – dopo una necessaria formazione – quella “seconda natura” capace di trasformare l’uomo in cortigiano, poter agire nello scenario di tale potere, all’interno di un sistema gerarchico capillarmente organizzato e regolato.

2. La corte, le sue funzioni

Per comprendere appieno il valore formativo dell’istituzione-corte è però necessario soffermarci sulle diverse funzioni che questa svolgeva nel Cinquecento. Molti autori hanno sottolineato come sia difficile dare una definizione univoca della corte dal momento che questa assume in sé una molteplicità complessa di funzioni tra loro eterogenee e interconnesse. La corte – affermava, ad esempio, Marcello Fantoni nel testo *La corte del Granduca. Forme e simboli del potere mediceo fra Cinque e Seicento*, edito da Bulzoni nel 1994 – è “un sistema poliedrico che contempla un assetto architettonico, una compagine sociale, ed un *corpus* di regole che spaziano dall’impianto economico, all’organizzazione domestica, all’etichetta. A ciò si accompagna ed integra una vasta congerie di fenomeni, i quali – pur collocandosi su piani apparentemente distinti – sono in realtà dialetticamente connessi, poiché la corte ne costituisce al contempo il motore e la cassa di risonanza: in tale ambito rientrano tanto i meccanismi di governo, quanto il linguaggio figurativo, la politica culturale di regime, la ritualità, e finanche gli spettacoli e le forme di sociabilità aristocratica”¹².

¹¹ T. Garzoni, *Piazza universale di tutte le professioni del mondo e nobili et ignobili* (1586), Torino, Einaudi, 1996, p. 644.

¹² M. Fantoni, *La corte del Granduca. Forme e simboli del potere mediceo fra Cinque e Seicento*, Roma, Bulzoni, 1994, p. 23. Anche G. Papagno sottolinea la difficoltà di dare una definizione univoca della corte: “Constatata dai fatti l’importanza di primo piano della corte nella storia europea di questo lungo periodo, rimane tuttavia una notevole indeterminatezza sulla sua esatta dimensione. Definirne contorni e carattere risulta arduo e si assiste il più delle volte alla oscillazione tra l’analisi di una politica dei principi, considerati come gli artefici primi di quanto è avvenuto nella sfera politica, e non solo di quest’ultima, e lo studio delle forze (economiche, politiche, sociali, religiose...) che agivano fuori dalla corte [...]. A una marcata personalizzazione da una parte si contrappone una spersonalizzazione dall’altra, nella quale uomini e personaggi, recitano più come agenti di queste forze che per se stessi. Ma nell’uno caso come nell’altro la corte come entità rischia di essere continuamente emarginata; le si nega quasi, la sua stessa esistenza. Come seguito del principe essa non possiede infatti una sua vera fisionomia, mentre come luogo in cui sono coalizzate alcune forze essa cede il suo

Anche André Stegman, nel contributo al volume curato da Romani, *Le corti farnesiane di Parma e Piacenza (1545-1622)* (vol. I), edito da Bulzoni nel 1978, dedicando il suo saggio proprio alla definizione teorica della corte, ne metteva in evidenza la complessità: “La corte – affermava – è un’entità geografica, politica, spirituale, culturale e sociologica, luogo rappresentativo delle componenti della collettività secondo l’immagine che ne crea il «Principe», in accordo con l’idea che se ne augurano i soggetti: immagine dinamica, legata a una rappresentazione *simbolica* a tutti i livelli: personale, dei meccanismi, rituale”¹³.

Fenomeno “magmatico”¹⁴, in continua evoluzione, la corte sfugge da semplicistiche definizioni, mostrando di sé, di volta in volta, funzioni diverse. Tale complessità è accentuata – come giustamente osservava Marcello Fantoni – dal fatto che “ogni corte ha la sua storia” e che quindi “se per un verso la corte è [...] un fenomeno di lunga durata, con caratteri funzionali di fondo sostanzialmente immutati, dall’altro canto non è però possibile ignorare le forti specificità di tempo e di spazio che rendono [...] arduo formulare modelli evolutivi e formali”¹⁵.

Accostare la corte urbinata dei Montefeltro con la Versailles di Luigi XIV, così come assurgere una corte a modello, appiattendolo le differenze delle corti “particolari”, sarebbe un’operazione priva di senso, al pari del non tener conto delle profonde trasformazioni della corte nel corso dei secoli. Tenuto debitamente conto di questi elementi di complessità e della natura, costantemente *in fieri*, della corte è interessante e utile, al fine della nostra indagine, approfondire le molteplici funzioni che questa istituzione si trovava ad assolvere, molteplicità racchiuse nella polisemia stessa del termine “corte”.

Dimora del signore

Il primo e più immediato significato della parola “corte” è quello connesso alla sua funzione di dimora del principe, di palazzo. Pensando alla sfarzosa corte di Versailles, piuttosto che alla “città in forma de palazzo”¹⁶ urbinata o alla corte dei Medici prima nel severo Palazzo Vecchio e poi nell’ampio palaz-

posto all’analisi di tali forze, figurando appunto solo come loro sede, forse la più appropriata. Al tempo stesso non è facile disfarsi della corte; essa non solo figura nelle menti e negli scritti dei protagonisti – il che fa sì che a livello storico ci si imbatta continuamente in questa realtà – ma costituisce un centro obbligato di riferimento quando si procede all’analisi della vita europea di quei secoli”, in G. Papagno, *Corti e cortigiani*, in A. Prosperi (a cura di), *La Corte e il “Cortigiano”*, vol. II, *Un modello europeo*, Roma, Bulzoni, pp. 197-198.

¹³ M. A. Romani (a cura di), *Le corti farnesiane di Parma e Piacenza (1545-1622)*, vol. I. *Potere e società nello stato farnesiano*, Roma, Bulzoni, 1978, p. XXI.

¹⁴ G. Papagno, A. Quondam (a cura di), *La corte e lo spazio: Ferrara estense*, Roma, Bulzoni, 1982, p. 823.

¹⁵ M. Fantoni, *La corte del Granduca. Forme e simboli del potere mediceo fra Cinque e Seicento*, op. cit., p. 9.

¹⁶ B. Castiglione, *Il libro del Cortegiano* (1528), Milano, Garzanti, 1999, p. 18.

zo Pitti, così come all'imponente castello degli Estensi a Ferrara o al raffinato palazzo dei Gonzaga a Mantova – solo per citarne alcuni – si materializzano ai nostri occhi immagini di luoghi che, nonostante le trasformazioni e i cambiamenti nei secoli, hanno conservato inalterata tutta la loro grandezza e magnificenza. Ambienti vasti, pronti ad accogliere il signore, la sua famiglia e l'intera corte; ambienti progettati per essere sì funzionali ai diversi usi, ma soprattutto per manifestare il potere assoluto del principe¹⁷.

Così l'ambasciatore Giovanni da Mulla, in visita, alla corte di Ferdinando Gonzaga, nel 1615, descriveva, ammirato, la corte del duca: "Gode il signor duca per sua abitazione in Mantova un amplissimo e nobilissimo palazzo, che sarebbe bastevolmente capace per ogni gran re, riccamente addobbato di paramenti di muro in gran numero, così di finissima razzeria, come di seda ed oro, ornato dell'antichità di molte eccellenti pitture, di quali ve n'è grandissima copia, essendone infine le gallerie tutte ripiene, con tanta quantità di logge, sale, corridoi, cortili e giardini, parte terreni e parte situati in eminenza"¹⁸.

La corte come *spazio materiale* acquisiva agli occhi del visitatore un potente valore *simbolico*, essa diveniva la trasposizione allegorica del corpo del *dominus*, del suo potere, della sua supremazia. La "forma umana" si amplificava, per così dire, in quella "architettonica", capace di aumentare la potenza persuasiva e la visibilità del dominio. La corte-reggia, con le ampie scale di accesso, con il susseguirsi di sale riccamente decorate e preziosamente arredate, con gli ampi saloni da ricevimento, così come con i giardini meticolosamente curati¹⁹ – fino a piegare a proprio volere la natura, stabilendo i percorsi delle acque e rifoggiando le siepi secondo l'*ars topiaria* – diveniva fonte educativa per eccellenza. Già l'ambiente di per sé, dalla collocazione degli spazi di graduata importanza rispetto alla vicinanza alle stanze del principe, dall'ampiezza e dalla magnificenza degli ambienti – accessibili solo a pochi – agiva

¹⁷ Nel *De re aedificatoria* (1450) Leon Battista Alberti individuava i parametri essenziali per la costruzione delle abitazioni regali: "Nella abitazione regale si tengano ben divise la parte riservata alla moglie, quella riservata al marito, e quella destinata alla servitù, in modo tale che in ciascuna di esse non vi sia soltanto quanto è necessario alle rispettive funzioni, ma anche quanto possa conferirle dignità e magnificenza; né la moltitudine dei servi dovrà esser causa di confusione. Tale divisione è cosa difficile, e impossibile da attuarsi facendo uso di un'unica copertura: pertanto occorrerà assegnare a ogni appartamento un proprio ambiente, una propria area, una propria copertura a sé stante. Tuttavia i diversi corpi del fabbricato saranno collegati con tettoie e con androni: in tal modo i servi e la gente di casa, dovendo comparire per sbrigare i loro mestieri, non si presenteranno come se dovessero venire da una casa vicina, bensì saranno direttamente e permanentemente a disposizione del padrone. [...] La sala di riunioni dei principi e i triclini saranno situati in luogo privilegiato. Tale preminenza sarà determinata dalla posizione elevata e tale da permettere la vista di un ampio panorama all'intorno, sul mare o sulle colline", in L. B. Alberti, *L'architettura [De re aedificatoria]* (1450), testo latino e traduzione a cura di G. Orlandi, Milano, Edizioni Il Polifilo, 1966, p. 342.

¹⁸ A. Segarizzi, *Relazione degli ambasciatori veneti al senato*, Bari, Laterza, 1912, vol. I, p. 133.

¹⁹ Cfr. S. Bertelli, F. Cardini, E. Gambaro Zorzi, *Le corti italiane del Rinascimento*, op. cit., pp. 104-108; cfr. G. Venturi, F. Ceccarelli, *Delizie in villa. Il giardino rinascimentale e i suoi committenti*, Firenze, Olschki, 2008.

sull'immaginario dei soggetti e conferiva identità a coloro, come i cortigiani, che potevano accedervi e permanervi a pieno titolo.

Inoltre la corte-reggia racchiudeva in sé, nei suoi diversi ambienti, oggetti di grande valore, oggetti rari, doni preziosi ricevuti in eredità o in regalo, commissionati a scultori e pittori di indiscussa fama e ciò connotava ancor più questo ambiente del valore magico e misterioso dello scrigno dorato e inaccessibile e quindi desiderabile²⁰.

Così il potere affinava, attraverso la semplice funzione della corte come luogo/dimora, le proprie armi persuasive cercando di impressionare, di sconcertare, ribadendo continuamente il rapporto asimmetrico tra "l'infinitamente grande", rappresentato dal palazzo e quindi simbolicamente dal *dominus*, con "l'infinitamente piccolo", costituito da coloro che vivevano nella dimora principesca, o, ancor più al di fuori di essa.

La corte-palazzo, pur essendo ogni giorno meta di ambasciatori di diversa provenienza, di nobili postulanti, di servitori esterni, manteneva comunque la sua immagine chiusa ed inaccessibile di *hortus conclusus*, capace di scandire l'*intus* e l'*extra*, vale a dire l'esclusione o l'appartenenza alla struttura stessa²¹.

Il palazzo, nella sua connotazione puramente materiale, diveniva così *instrumentum regni* nelle mani del principe, con una serie di funzioni di rappresentanza dal profondo valore simbolico e con una chiara finalità pedagogico-celebrativa. Esso diveniva oggetto da mostrare come epifania del potere²², strumento per gareggiare con le altre case regnanti²³, mezzo per confermare

²⁰ Così Baldassarre Castiglione descriveva l'opera di edificazione del palazzo dei Montefeltro ad Urbino da parte di Federico II (1422-1482), padre di Guidubaldo: "Questo, tra l'altre cose sue lodevoli, nell'aspero sito d'Urbino edificò un palazzo, secondo la opinione di molti, il più bello che in tutta Italia si ritrovi; e d'ogni oportuna cosa sì ben lo fornì, che non un palazzo, ma una città in forma de palazzo esser pareva; e non solamente di quello che ordinariamente si usa, come vasi d'argento, appartamenti di camere di ricchissimi drappi d'oro, di seta e d'altre cose simili, ma per ornamento v'aggiunse una infinità di statue antiche di marmo e di bronzo, pitture singularissime, instrumenti musici d'ogni sorte: né quivi cosa alcuna volse, se non rarissima ed eccellente. Appresso con grandissima spesa adunò un gran numero di eccellentissimi e di rarissimi libri greci, latini ed ebraici, quali tutti ornò d'oro e d'argento, estimando che questa fusse la suprema eccellenza del suo magno palazzo", in B. Castiglione, *Il libro del Cortegiano*, op. cit., pp. 18-19.

²¹ "La corte fornisce di sé un'immagine di mistero e di inaccessibilità, che ne amplifica il potere nella doppia finalità pedagogico-celebrativa. Gli spazi interni ed esterni nei quali la reggia rinascimentale si colloca scandiscono visivamente la sua sacralità, ne accentuano la separatezza ideale con la separatezza fisica della città in cui sorge", in S. Bertelli, F. Cardini, E. Gambero Zorzi, *Le corti italiane del rinascimento*, op.cit., p. 16.

²² "La visita delle parti più nobili ed importanti di un palazzo era prassi comune: l'ospite di riguardo ne traeva un onore corrispondente al proprio rango sociale, per l'ospitante gli ambienti esibiti divenivano dimostrazione di potere, atti ad impressionare il visitatore, veri e propri *status symbol*", in I. Florescu, *Gli spazi del quotidiano: la reggia* in S. Bertelli, G. Crifò, *Rituale cerimoniale etichetta*, Milano, Bompiani, 1985, p. 85.

²³ "L'8 maggio 1481, iniziando i lavori della sua corte, il marchese Federico I Gonzaga scriveva alla corte dei Montefeltro chiedendo, e ottenendo, i rilievi del palazzo ducale urbinato che pur esistendo dal 1444 [...] era stato ampliato dal Lauretano tra il 1466 e il 1472: desiderosi,

e ribadire – già a partire dalla disposizione degli spazi – l'organizzazione gerarchica dei rapporti interni alla corte. Anche l'oggetto più piccolo in esso contenuto, con valore celebrativo, rientrava in questa semiotica del potere.

Seguito del principe

Era in questo ambiente che il principe dimorava con la “corte”, vale a dire con l'insieme delle persone del suo seguito. “Corte – si legge nella quinta edizione del vocabolario della Crusca – [...] altresì denota semplicemente tutte insieme le persone aderenti alla corte, il seguito del Principe”²⁴.

Seguendo le indicazioni di Sigismondo Sigismondi, presenti nell'opera, pubblicata nel 1604, con il titolo *Prattica cortigiana morale, et economica. Nella quale si discorre minutamente de' Ministri, che servono in Corte d'un Cardinale, e si dimostrano le qualità, che loro convengono*, il nome di “Corte si piglia per la famiglia di un Principe grande assoluto o sia Papa, o Imperatore, o Re, o Cardinale, o Duca, o Marchese, o Conte o altro titolo di potenza assoluta; la quale sia formata da diversi offitii e ministeri gli uni subalterni a gl'altri; e fra questi alcuni principali, alcuni mezzani, alcuni inferiori, alcuni che si esercitano per proprio honore, e senza mercede, alcuni stipendiati, e essendo tutti sotto l'ombra e protezione di quel Principe vivono con molta libertà, privilegi, e esenti da molt'imposizioni”²⁵.

“Entrare a corte” era quindi un privilegio che comportava l'inclusione nel seguito del signore, occupando un posto nell'ordine gerarchico legato alla sua figura e svolgendo incarichi di diverso prestigio e graduata importanza, ricompensate esclusivamente da doni e regalie, per i nobili gentiluomini, e in parte anche da un regolare stipendio, per i servitori.

Cola da Benvenuto nel manuale *Del governo della corte d'un Signore in Roma* immaginava la corte ideale “di persone cento sette, e di cavalcature quaranta”²⁶. La corte del cardinale Alessandro Bichi, descrittaci da Francesco

precisava il Gonzaga, di accomodare questa nostra casa *pro posse nostro*, seguendo quanto è stato fatto ad Urbino in quel palazzo, quale intendiamo essere singulare”, ivi, p. 85.

²⁴ *Vocabolario degli Accademici della Crusca* (V ediz.), vol. III, Firenze, Tipografia Galileiana, 1878, p. 855.

²⁵ Per poter parlare di Corte era necessario, sostiene Sigismondi, che il Signore fosse un Re o suo successore o che i Signori fossero “Prencipi assoluti ne loro stati, come sono molti grandi di Spagna, e Maresciali di Francia, i quali, come che siano Feudatarij del loro Re, sono però Prencipi assoluti, onde battono moneta: ministrano giustizia assoluta, e fanno altre cose simili, senza che si dia ricorso ad altro Principe superiore si che quelli che non hanno una di queste due conditioni, non possono giustamente chiamar Corti le loro famiglie”, S. Sigismondi, *Prattica cortigiana morale, et economica. Nella quale si discorre minutamente de' Ministri, che servono in Corte d'un Cardinale, e si dimostrano le qualità, che loro convengono*, Ferrara, per Vittorio Baldini, 1604, p. 15.

²⁶ Cola da Benevento, *Del governo della corte d'un Signore in Roma dove si ragiona di tutto quello che al Signore e ai suoi Cortigiani si appartiene di fare. Opera non manco bella che utile e necessaria*, Roma, appresso Vincenzo Lucrino, opera conservata presso la BNCF, catalogo

Liberati ne *Il perfetto Maestro di casa* (1658) era costituita da centonove persone, mentre la corte estense di Alfonso II a Ferrara, nel 1597, arrivava a contare, tra i salariati, 376 persone²⁷. Il numero degli appartenenti alla corte era molto variabile e non sempre facilmente individuabile poiché, al contrario di quanto si potrebbe pensare, non si trattava di un corpo compatto e statico, ma di una realtà in continua evoluzione. Dagli studi effettuati negli ultimi anni sui registri dell'amministrazione delle corti è interessante notare come i cortigiani si spostassero spesso da una corte all'altra, tentando di far carriera al servizio di diversi principi. Non tutti i cortigiani, inoltre, risiedevano costantemente a palazzo, molti erano impegnati presso altri stati come ambasciatori e vi tornavano solo saltuariamente; altri ancora svolgevano il proprio lavoro a corte, ma risiedevano al di fuori della reggia.

La corte poteva poi variare di numero in particolari momenti dell'anno quando il signore lasciava il palazzo sia per motivi politici – dovendosi recare presso altri stati – sia per motivi privati – durante, ad esempio, gli spostamenti nelle ville di campagna per sfuggire alla calura estiva –. In questi casi lo seguiva una “piccola” corte del tutto simile, per mansioni e funzioni, a quella che viveva stabilmente a palazzo.

Solitamente facevano parte della corte del principe anche le corti “particolari” dei familiari che vivevano all'interno dello stesso palazzo, corti queste che potevano essere sciolte dopo la morte di uno dei componenti della famiglia o ampliate in seguito a matrimoni o acquisizioni di eredità.

Sebbene la grande corte del principe le comprendesse tutte in sé, ogni corte “particolare” aveva una complessa organizzazione al suo interno che ricalcava il modello di quella principesca ad un grado di magnificenza gerarchicamente inferiore.

Centro amministrativo e giuridico

Oltre che il luogo fisico della reggia e il seguito del signore, la corte rappresentava anche il centro dell'amministrazione, giuridica e politica del regno, rivestendo, nel Rinascimento, funzioni sempre più vicine a quelle dello Stato moderno.

Sebbene questo tema sia ancor oggi argomento di dibattito tra gli storici, è interessante notare come la corte fosse centro propulsivo della gestione del potere sul territorio. Attraverso i tre dicasteri: della *cancelleria*, affidata al segretario-cancelliere, della *giustizia*, affidata all'auditore e del *fisco-tesoreria*, gestito rispettivamente dal ragioniere e tesoriere, la corte esercitava piene funzioni sugli aspetti economici, finanziari e fiscali del regno. Ognuno di questi dicasteri impiegava diversi funzionari con specifiche mansioni

Palatino 19.1.1.20, p. 6.

²⁷ Cfr. G. Guerzoni, *Le corti estensi e la devoluzione di Ferrara del 1598*, Modena, Archivio storico, 2000.

e ben definite professionalità, secondo un'organizzazione interna capillare e sempre più burocratizzata.

Oltre a ciò – sottolineava Federico Chabod nel saggio *Alle origini dello Stato moderno*, nel 1956 – la corte si era dotata, nel corso del tempo, di un esercito permanente “anche in tempo di pace, sia sotto forma di guarnigione di castelli, passi di frontiera, località importanti; sia sotto forma di truppe mobili”²⁸ e aveva istituito una diplomazia capillare e permanente “sotto forma di oratori” che risiedevano “stabilmente presso la corte di un principe straniero” e di continuo informavano “il proprio governo”, anche quando non vi era “nessuna trattativa speciale”²⁹. Questi elementi rendevano le corti, nella penisola italiana e in Europa, centri nevralgici di potere, pedine essenziali nello scacchiere della politica sia nazionale che internazionale ed anche per questo centri di formazione. Le famiglie nobili premevano per far accogliere i loro figli, ancora giovanissimi, a corte anche solo in qualità di paggi e di valletti, proprio per immergerli in questo circuito del potere, trovando una collocazione nello scenario vasto e interrelato della politica delle corti in vista di una professionalità futura.

La corte si trovava così a rivestire contemporaneamente un duplice ruolo: uno *privato*, legato al quotidiano, alla vita interna del palazzo e ai rapporti di interdipendenza tra il signore e la sua “famiglia” e uno *pubblico*, legato all'amministrazione dello stato, ai rapporti con il territorio e con gli altri stati, con i quali venivano coltivate relazioni di alleanza, fiducia e interesse³⁰.

Queste due dimensioni erano in stretta, strettissima, continuità essendo la corte una continua vetrina sul mondo, all'interno della quale era molto difficile distinguere tra pubblico e privato, due dimensioni compresenti nella figura stessa del principe, al contempo *pater familias* e *pater patriae*. Un principe *Christomimetes*, figura dalle connotazioni sacre e altamente simboliche³¹ che dava origine, grazie alla sua persona, sia fisica che allegorica, all'intera struttura gerarchica di corte. Una corte che, proprio per questo valore rappresentativo dell'eccezionalità della figura principesca, diveniva anche importante centro culturale.

²⁸ F. Chabod, *Esiste uno Stato del Rinascimento?*, in Id., *Scritti sul Rinascimento*, Torino, Einaudi, 1967, p. 602.

²⁹ Ivi, pp. 602-3.

³⁰ Cfr. A. Spagnoletti, *Le dinastie italiane nella prima età moderna*, Bologna, Il Mulino, 2003.

³¹ “La teoria della sacralità del monarca accentua la separatezza della corte, la trasforma in un recinto sacro. In effetti, la funzione del signore non è solo quella di governare e di giudicare. Egli rappresenta il suo popolo verso Dio, prega per i suoi sudditi nella propria cappella, *sancta sanctorum* del suo stato, riveste insomma funzioni sacerdotali”, in S. Bertelli, F. Cardini, E. Gambaro Zorzi, *Le corti italiane del Rinascimento*, op. cit., p. 19. A tale proposito cfr. S. Bertelli, *Il corpo del re. Sacralità del potere nell'Europa medievale e moderna*, Gruppo editoriale fiorentino, Firenze, 1990.

Centro culturale

La corte – afferma a tale proposito Carlo Ossola – “è insieme la più sollecita committente, «sforzata» produttrice e riconosciuta destinataria, di «prodotti» d’arte (in parallelo alle concorrenti istituzioni ecclesiastiche) nel Cinque e Seicento. «Produzione di corte» dunque, nel senso che «nasce per» e «si consuma a» corte: ciò vale per gran parte dei generi letterari (poema eroico, commedia e tragedia, favola pastorale, lirica encomiastica, trattati d’imprese e divise), ma anche per la musica, per le quadrerie, le collezioni, per le grandi architetture come per i nuovi assetti urbanistici delle città-capitale-corte. La corte è poi produttrice, quasi in «proprio», di forme e generi legati al suo funzionamento: così i trattati del cortegiano, del perfetto segretario, della precedenza e del duello, come anche degli apparati per feste ed entrate, per mense e scenografie. La «produzione di corte» copre quindi sia l’arco della «lunga durata» – talvolta promuovendo «generi» come il poema eroico e la favola pastorale –, del «permanente» (in senso architettonico e cronologico), sia la momentaneità dell’effimero”³². Pittori, scultori, poeti, letterati, musicisti, architetti trovavano così ospitalità a palazzo, godendo del mecenatismo dei principi che commissonavano loro opere volte alla rappresentazione del potere con l’intento di suscitare nello spettatore rispetto, ammirazione e stupore.

La corte diveniva così anche centro di produzione culturale³³, di scambio, di conoscenza, di studio, di collezionismo, terreno fertile di apprendimento e formazione. I più grandi rappresentanti della cultura rinascimentale, da Tasso ad Ariosto, da Michelangelo a Bernini, da Raffaello a Brunelleschi a Leonardo operarono al servizio delle corti italiane ed europee, svolgendo, al contempo, come nel caso di Baldassarre Castiglione, il duplice ruolo di cortigiano e di letterato³⁴.

Centro nevralgico di incontri e di scambi culturali, l’ambiente di corte diveniva, anche sotto questo aspetto, luogo di formazione: feste, cerimonie, ricevimenti, concerti, rappresentazioni teatrali, gallerie d’arte, accademie e studi – nati sotto il controllo del principe – facevano di questo ambiente un eccezionale luogo nel quale ampliare i confini della propria cultura e venire a stretto contatto con il mondo.

3. *Caratteri dell’educazione di corte*

Al tempo dell’entrata a corte di Ghirardo e Felice era possibile trovare servizio in numerose corti presenti nella penisola italiana, così come nel resto d’Europa. Molti cortigiani, nell’arco della propria esistenza professionale, si

³² C. Ossola, *Il «luogo» della corte*, in M. A. Romani (a cura di), *Le corti farnesiane di Parma e Piacenza (1545-1622)*, vol. I, *Potere e società nello stato farnesiano*, op. cit., p. XLIV

³³ Cfr. C. Vasoli, *La cultura delle corti*, Bologna, Cappelli, 1980.

³⁴ Cfr. il paragrafo su *L’artista come cortigiano* nel saggio di P. Burke, *Il cortigiano*, in E. Garin (a cura di), *L’uomo del Rinascimento*, Roma-Bari, Laterza, 2007, pp. 154-160.

spostavano da una corte all'altra, svolgendo diverse mansioni. All'indomani del Sacco di Roma da parte dei lanzichenecchi, nel 1527, e dell'incoronazione, a Bologna, di Carlo V come re d'Italia e imperatore, nel 1530 – due anni dopo la pubblicazione del *Libro del Cortegiano* del Castiglione – percorrendo la penisola italiana si poteva trovare impiego, ad esempio, presso i duchi di Savoia in Piemonte, gli Sforza a Milano, presso la corte dei Gonzaga a Mantova o degli Estensi a Ferrara, così come presso i Della Rovere a Pesaro o i Medici a Firenze. Molteplici erano anche le corti nello Stato della Chiesa, sia quella fastosa del Papa che quelle dei numerosi cardinali. Nel sud della penisola vi erano poi le corti di Napoli e Palermo, governate sotto l'influenza stessa dell'imperatore. Piccole e grandi corti, attraverso un gioco di alleanze, spesso rinsaldate da calcolati accordi matrimoniali, portavano avanti la propria politica interna, nello scenario più vasto degli stati europei, soprattutto spagnolo e francese, che per gran parte del XVI secolo si contesero l'egemonia diretta o indiretta sulla penisola³⁵. Le corti vivevano appieno – così come testimoniano le relazioni degli ambasciatori – questo clima politico e sociale, divenendo i centri nevralgici, insieme ovviamente alle Repubbliche, *in primis* Venezia, della gestione del potere non solo, come dicevamo, interno allo stato, ma anche in un contesto internazionale. Sebbene le corti differissero molto tra loro (per storia, politica, condizioni economiche) nel complesso erano connotate da elementi comuni: le forme di rappresentazione del potere principesco, l'organizzazione gerarchica dei rapporti e delle cariche di corte, il sistema di ricompense e regalie, il cerimoniale e l'etichetta che disciplinavano e razionalizzavano i comportamenti. Come ben sottolineava Amedeo Quondam nel testo *Le corti farnesiane di Parma e Piacenza*, edito nel 1978, tra le diverse corti, italiane e europee, si era creata una sorta di *koiné*, di linguaggio comportamentale comune, che permetteva di comprendere il perché “passare da Urbino a Mantova, o viceversa, o comunque da una ad altra corte”, non significasse “mai e in alcun modo cambiare non dico abitudini private ma professionalità e modi specifici di comportamento intellettuali”, non implicasse “mai rifondazioni culturali”, ne tanto meno provocasse “traumi più o meno violenti e radicali”³⁶.

Il cortigiano che “entrava a corte” accedeva quindi all'interno di un *corpus* sociale complesso e polimorfo e doveva farsi strada conquistando e mantenendo la grazia del signore al fine di aumentare il proprio prestigio e avere così possibilità di successo all'interno della scala gerarchica del potere. Le mansioni da poter svolgere erano innumerevoli, ognuna con competenze professionali specifiche (dal maestro di casa al trinciante, dallo scudiero al maestro dei paggi...) e attenendosi a quelle regole della “cortigianità” che dovevano essere introiettate da tutti come *habitus* comportamentale permanente. Il modo di conversare, di stare a tavola, i gesti del corpo, i cenni del volto, il rispetto del-

³⁵ Cfr. A. Spagnoletti, *Le dinastie italiane nella prima età moderna*, op. cit.

³⁶ A. Quondam, *Dialogo sulla scena di corte*, in M. A. Romani (a cura di), *Le corti farnesiane di Parma e Piacenza (1545-1622)*, op. cit., pp. 27-28.

le precedenze risultavano mezzi immediati di comunicazione e di riconoscimento dell'appartenenza alla comunità di corte.

“L'onorare e l'essere onorati” fondava così il sistema educativo curiale, improntato e mosso dalla grazia e costantemente finalizzato all'acquisizione della benevolenza del *dominus* e degli altri cortigiani: tutto ciò spiega il carattere ‘collettivo’ dell'educazione di corte che investiva ogni appartenente del seguito del signore, indipendentemente dall'età, dal sesso e dal grado sociale. Ogni soggetto era, infatti, legato da fitte relazioni di interdipendenza con ogni altro rappresentante della corte, oltre al filo diretto di fiducia e di servizio che lo univa indissolubilmente al signore.

La corte si manifestava come un corpo unico, nel quale ogni soggetto contribuiva a determinare un tutto armonico: la difformità, l'anticonvenzionalità, le stramberie venivano immediatamente allontanate dal sistema, oppure divenivano oggetto di scherno e di ridicolo. Il senso ‘collettivo’ dell'educazione di corte agiva quindi nel rendere omogenei i comportamenti, partendo dal presupposto che anche il più umile dei servitori, con indosso la livrea – segno dell'appartenenza alla famiglia del signore –, fosse testimone dell'integrità e del potere della corte e per questo dovesse essere opportunamente educato alle modalità di vita dell'ambiente nel quale risiedeva e che rappresentava.

Il processo di apprendimento del cortigiano si caratterizzava, inoltre, per essere ‘continuo’: una sorta di educazione permanente, capace di riadattare e raffinare gli schemi comportamentali, in relazione alle varie circostanze. Come già sosteneva il Castiglione nel suo *Cortegiano*, una delle qualità richieste all'uomo di corte era il “bon giudicio”³⁷, vale a dire la capacità di adattare il proprio comportamento alle diverse situazioni. L'attenzione nel ricercare la forma del vivere appropriata era, quindi, continua e riguardava ogni soggetto della comunità, indipendentemente dall'età. Chiunque decidesse di intraprendere la carriera di cortigiano ed entrare a corte, anche in età matura, doveva sottostare ad una sorta di tirocinio di apprendimento delle buone maniere. Se per i più giovani questo era opportunamente organizzato e guidato da precettori, maestri dei paggi e cortigiani esperti³⁸, tutti gli altri che entravano a palazzo dovevano affidarsi ai consigli dei più anziani e all'imitazione dei costumi più convenienti. Uno dei principali caratteri dell'educazione curiale era, infatti, di basarsi essenzialmente sulla *mimesis*, sui processi di imitazione, capaci di dar vita ad una sorta di contaminazione osmotica dei comportamenti, fino a fondare un linguaggio unico, universalmente comprensibile dagli appartenenti al sistema. Anche la produzione di trattati curiali non faceva altro che raccogliere nei testi, discorsi, consigli e suggerimenti da parte

³⁷ Cfr. B. Castiglione, *Il libro del Cortegiano* (1528), op. cit., 1987, p. 53.

³⁸ Cfr. I. Protopapa, *La paggeria: una scuola per la giovane nobiltà*, in S. Bertelli, R. Pasta (a cura di), *Vivere a Pitti. Una reggia dai medici ai Savoia*, Firenze, Olschki, 2003, pp. 27-44 e M. Ferrari (a cura di), *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*, Pavia, Pavia University Press, 2010.

di esperti cortigiani, in modo da poter educare coloro che volevano entrare a palazzo. La grande potenzialità ed efficacia persuasiva della pedagogia di corte risiedeva, quindi, oltre che nel carattere collettivo, anche nelle modalità di apprendimento per contaminazione diretta, tra i più esperti e i neofiti.

L'influenza dell'azione educativa e dell'apprendimento stabile e duraturo delle modalità di comportamento era, inoltre, motivato da un ulteriore carattere dell'educazione curiale e cioè dal fatto che essa si prefigurasse come 'totale', in quanto capace di coinvolgere, al contempo, sia la dimensione pubblica che privata del soggetto.

La corte, infatti, in quanto continua vetrina sul mondo, palcoscenico di totale rappresentazione del soggetto, non permetteva di separare, in modo netto, la dimensione privata da quella pubblica. La condivisione di uno stesso luogo, il mangiare in comune alla presenza del principe o nel tinello con gli altri cortigiani, il dividere i propri alloggi con i servitori comportava, necessariamente, il doversi attenere in modo continuo a precise regole comportamentali, non tanto e non solo per motivi di decoro e di ordine, ma piuttosto per il fatto di tentare in ogni modo di tenere a distanza la maldicenza e l'invidia, capaci di distruggere un qualsiasi soggetto, facendolo cadere in disgrazia.

La pedagogia di corte risente di un continuo gioco di rispecchiamenti, nel quale la doppia dinamica del guardare e dell'essere guardati e contemporaneamente giudicare ed essere giudicati ha un peso decisivo nella scelta e nell'acquisizione di certi comportamenti.

L'educazione che ne deriva è così essenzialmente formale, basata sul presupposto che "le cose estrinseche spesso fan testimonio delle intrinseche"³⁹; ciò che appare ha un valore determinante e immediato nel comunicare all'altro la propria sostanza; il soggetto è così profondamente e continuamente impegnato nel perfezionare il giusto modo di mostrarsi, di mangiare, di cavalcare, di conversare. Il processo comunicativo dell'individuo va ben al di là della dimensione verbale, e la costruzione della propria immagine è tra gli obiettivi essenziali della formazione cortigiana. Soprattutto con l'evolversi della struttura di corte e con il dissolversi dei valori cavallereschi medievali che si richiamavano ad una *virtus* interiore – ancora chiaramente presente nel *Cortegiano* del Castiglione – saranno poi quelle qualità minori, a "virtù somiglianti", dirà il Della Casa, a svolgere un ruolo essenziale per risultare graditi⁴⁰. Le conoscenze dell'uomo di corte nei vari campi del sapere dovranno, ad esempio, essere tali da toglierlo brillantemente d'impaccio in ogni situazione; per questo egli dovrà saper danzare, conversare, torneare in modo opportuno, per poter salvare in ogni momento, la propria immagine. La versatilità richiesta dalla formazione cortigiana è tesa alla costruzione di un'immagine convincente; essa diviene strumento strategico – anche attraverso la dissimulazione – per risultare graditi, per persuadere, per conquistarsi i favori degli altri cortigiani e del signore.

³⁹ B. Castiglione, *Il libro del Cortegiano*, op. cit., p. 159.

⁴⁰ Cfr. G. Della Casa, *Galateo*, (1558), Milano, Rizzoli, 1999, p. 58.

L'efficacia della pedagogia di corte e la capacità di dar vita a modelli stabili di comportamento⁴¹, in grado di permanere, a lungo, nel tempo, anche al di là della corte, è comprensibile solo a partire da questi caratteri, tali da fondare un sistema duraturo di regole, in grado di autoalimentarsi sulla base della comune condivisione dei rapporti sociali. Lo spartiacque tra il lecito e l'illecito, tra lo sconveniente e l'appropriato, costruito e ribadito per lungo tempo nell'ambiente di corte, riuscirà così a travalicare il particolare scenario curiale, per divenire patrimonio comportamentale e forma del vivere di gruppi sociali sempre più ampi, anche in epoche storiche successive.

⁴¹ Cfr. G. Genovesi (a cura di), *Paideia rinascimentale. Educazione e "buone maniere" nel XVI secolo*, Napoli, Liguori, 2011.



Figlie di immigrati e scrittrici: occhi adulti per volgersi al passato

Federico Zannoni

Igiaba Scego, Gabriella Kuruvilla, Jumpha Lahiri sono figlie di immigrati, e tali rimarranno per tutta la vita, ma, ormai prossime o già oltre la boa dei quaranta anni, la condizione di figlie non è più sufficiente per contenerle. Sono donne, professioniste e talvolta madri di figli le cui origini straniere rimarranno trascritte, magari con linee più sfumate, nei tratti somatici e nei racconti che potranno ascoltare. Attraversati i turbini e le incertezze della giovinezza, sono ora padrone della strada esistenziale e professionale che hanno intrapreso, vivono nella quotidianità la conferma o la disconferma dei progetti, delle illusioni e delle speranze giovanili. Pur non smettendo di concedersi nuovi possibili direzioni di movimento, hanno la possibilità di sostare nel presente per poter volgere lo sguardo al percorso compiuto: con serenità, nella certezza dell'approdo, nelle parole dei loro romanzi e racconti.

Igiaba Scego: raccontare per non dissolversi

Nata a Roma nel 1974 da genitori somali espatriati nel 1969 dopo il golpe di Siad Barre, Igiaba Scego durante l'infanzia passava ogni estate a Mogadiscio, nella grande casa di famiglia, ma da oltre venti anni non vi è più tornata. A partire da *Rhoda* (Sinno, Roma, 2004), ha nel tempo arricchito la sua produzione letteraria con nuovi titoli, sino al recente *La mia casa è dove sono*. Nelle pagine conclusive di questa sorta di collage di ricordi e riflessioni su se stessa, racconta di come, allora adolescente, si trovava in una biblioteca romana e prese a leggere *Il primo racconto del Cardinale*, di Karen Blixen:

Mi aveva colpito il titolo. Ricordo che una signora chiedeva al Cardinale: «Ma tu chi sei?», e a questa domanda «Chi sei?» il Cardinale ribatteva: «Risponderò con una regola classica: racconterò una storia».

Era questa la chiave.

Era inutile cercare di riempire i puntini di sospensione delle definizioni.

Era una battaglia persa in partenza.

Quei puntini ci avrebbero perseguitato per tutta la vita.

Era meglio fare come il Cardinale: provare a raccontare il percorso che si era fatto fino a quel momento; e forse i percorsi di chi sentiamo veramente vicini (Scego, 2010, pp. 158-159).

Tra gli studiosi ferve ancora il dibattito su quale perifrasi sia più appropriata per identificare i figli e i nipoti dei primi migranti: in Francia si è parlato di *generazione zero*, *generazione dell'oblio*, *figli illegittimi* (Abdelmalek Sayad), *generazione successiva* (Juliette Minces), *generazione nata dall'immigrazione*, *beurs*, in arabo esiste il termine *gioventù smarrita* (*as-sciabab ad-dai*); mentre perifrasi quali *minori immigrati* o *giovani di origine immigrata* si accostano alla più diffusa *seconde generazioni*, salvo poi chiedersi rispetto a chi questi ragazzi dovrebbero sentirsi secondi. Alla violenza delle definizioni Igiaba Scego risponde con la forza del racconto, della parola spesa per trasmettere la complessità e l'unicità della condizione esistenziale di ciascun individuo, nella consapevolezza di come ciascuno non sia altro che la propria storia, e che ogni storia sia necessariamente influenzata dalle storie degli altri.

Mi sono concentrata sui primi venti anni della mia vita perché sono stati i venti anni che hanno preparato il caos somalo, un caos che mi ha travolto fin da bambina e che ancora oggi continua a travolgermi. Ma sono stati anche i venti anni in cui l'Italia è cambiata come non mai. Da paese di emigranti a paese meta di immigrati, dalla tv chioccia alla tv commerciale, dalla politica all'antipolitica, dal posto fisso al precariato. Io sono il frutto di questi caos intrecciati.

E la mia mappa è lo specchio di questi anni di cambiamenti.

Non è una mappa coerente. È centro, ma anche periferia. È Roma, ma anche Mogadiscio.

È Igiaba, ma siete anche voi (Scego, 2010, pp. 159-160).

Le storie personali che si intrecciano con le vicende politiche e di costume su scala mondiale e locale, determinandole e conferendo forma al cambiamento, dando vita a manifestazioni, entità e processi in cui è forte la necessità di condivisione: su questo terreno si inserisce l'importanza della narrazione, potente modalità che permette alle parole di esprimere immagini, interazioni, stati dell'animo, estendendo gli orizzonti oltre i vincoli di definizioni e classificazioni.

Gabriella Kuruvilla, Jumpha Lahiri e il bisogno di voltarsi indietro

Un padre che non c'è più, ma che ancora popola le pareti e gli angoli della casa in cui, a Milano, aveva trascorso la seconda parte della sua vita, e il flusso di coscienza della figlia nel percorrere quelle stanze vuote, nel suo dialogo con l'interlocutore percepito ovunque, dentro e fuori di sé, sono al centro del racconto *La casa*, di Gabriella Kuruvilla:

Ho stracciato tutto. Ho stracciato tutti i documenti che mi avevi portato, quelli che mi avevi infilato ordinatamente in una cartelletta su cui era scritto in stampatello il mio nome. Non voglio sapere di te, filtrando le notizie attraverso un traduttore. Voglio parlarti, seduti sul divano. Mentre mi abbracci. Voglio appoggiarmi senza cadere. Voglio capire come mai un maschio indiano amava cucinare, aveva divorziato, tifava per l'Inter e desiderava che la

sua unica figlia non dipendesse da nessun uomo. Neanche da lui. Voglio la tradizione, quella che non mi è mai stata trasmessa, neanche con la musica o con la cucina. Bob Dylan e risotto alla milanese? Ma per favore, neanche fossi la figlia di un fricchettone brianzolo. Voglio il tuo passato, quello che hai cancellato, per ancorarmi al presente, in cui non ci sei. Voglio poter ascoltare una nenia induista mentre preparo un palak paneer. Voglio poter dire «Sono mezza indiana», sentendo che un eco di verità risuona nelle mie parole» (Kuruvilla, 2008, pp. 38-39).

Nata quarantadue anni fa a Milano da padre indiano e madre italiana, i racconti di Gabriella Kuruvilla si caratterizzano per una dissacrante ironia, capace di definire e ridefinire le caratteristiche della cultura sociale italiana attraverso uno sguardo più allargato e un patrimonio di riferimento che si spinge sino all'Oriente, per abbracciare il mondo. Nello stralcio di racconto qui presentato, però, la narrazione assume il tono intimista di una sorta di laica preghiera di riconciliazione, capace di toccare le corde più profonde di tutto ciò che una figlia non è riuscita a confessare al padre, perché non sempre è facile attraversare la giovinezza da *seconda generazione*, perché soltanto con la maturità di donna e di madre (e di uomo e di padre) è possibile cogliere l'importanza del dono prezioso della parola, del confidarsi verità scoprendo che anche le cose che in passato si rifiutavano con forza non possono essere accantonate per sempre, perché prima o poi riemergono, perché non sanno abbandonarti e in ogni istante ti accompagnano, che tu lo voglia oppure no sono parte della tua complessità, e allora è meglio provare a capirle, a familiarizzare con loro, riscoprendo in loro quelle parti di te che più ti spaventano, di cui solo superficialmente vorresti sbarazzarti, per omologazione o per rabbia.

A volte anche un semplice nome, il proprio, può portare i segni dell'evoluzione di una identità, generando una convivenza non sempre facile. Jhumpa Lahiri nasce nel 1967 a Londra da genitori indiani e cresce negli Stati Uniti. Nel 2003 scrive *L'omonimo*, romanzo che Mira Nair porterà sul grande schermo alcuni anni dopo, intitolando il film *The Namesake* (in Italia *Il destino nel nome*); si tratta di una vera e propria saga familiare, dal 1968 ai giorni nostri, dai nonni indiani ai nipotini americani. Tutto ha inizio con un matrimonio combinato, a Calcutta, presto seguito dal trasferimento a Cambridge, negli Stati Uniti. È lì che Ashima dà alla luce Gogol, il primogenito. Nell'attesa davanti alla sala parto, Ashoke Ganguli sfoglia un bel libro illustrato con le filastrocche di Mamma Oca, pensando a quanto differente fosse stata la sua infanzia.

Ashima pensa la stessa cosa, ma per ragioni diverse. Per quanto possa essere grata alla compagnia dei Nandi e del dottor Gupta, queste conoscenze sono meri sostituti delle persone che dovrebbero essere attorno a loro. Senza neppure un nonno, un genitore, uno zio al suo fianco, la nascita del bambino, come tutto il resto in America, sa in qualche modo di casuale, di vero per metà. Mentre accarezza, allatta e osserva suo figlio, non può fare a meno di compatirlo. Non ha mai visto nessuno venire al mondo così solo, così svantaggiato (Lahiri, 2003, p. 40).

Negli anni a seguire, Gogol crescerà in modo tutto sommato sereno, sostituendo nella quotidianità il suo nome col più omologato Nikhil. La brillante carriera scolastica porta Nikhil/Gogol al primo anno di università; ha diciotto anni e decide di recarsi all'anagrafe: da quel momento, ufficialmente non si chiamerà più Gogol, ma Nikhil.

È come Nikhil che, quel primo semestre, si fa crescere il pizzetto, comincia a fumare Camel Lights alle feste, scrivendo le tesine e prima degli esami, scopre Brian Eno, Elvis Costello e Charlie Parker. È come Nikhil che prende il treno per Manhattan un fine settimana con Jonathan e si procura un libretto falso che gli permette di farsi servire alcolici nei bar di New Haven. È come Nikhil che perde la verginità a una festa all'Ezra Stiles, con una ragazza in gonna di lana scozzese, stivali militari e collant color senape. Quando si sveglia, con il mal di testa, alle tre del mattino, è sparita dalla stanza, e non riesce nemmeno a ricordarne il nome. C'è solo una complicazione: non si sente Nikhil. Non ancora. In parte il problema è che le persone che adesso lo conoscono come Nikhil ignorano che un tempo lui era Gogol. Lo conoscono solo nel presente, non nel passato. Ma dopo diciotto anni di Gogol, due mesi di Nikhil paiono miseri, irrilevanti. A volte gli sembra di recitare in una commedia, nella parte di due gemelli, indistinguibili a occhio nudo eppure fondamentalmente diversi. A volte il vecchio nome riaffiora, dolorosamente e senza preavviso, proprio come un incisivo aveva pulsato terribilmente nelle ultime settimane, dopo un'otturazione, minacciando per un istante di staccarsi dalla gengiva mentre beveva il caffè, o acqua fredda, e un giorno salendo in ascensore. Teme di essere smascherato, che la messinscena crolli miseramente, e negli incubi i suoi documenti vengono resi pubblici, il suo nome originale stampato in prima pagina sul "Yale Daily News". Gli capita di firmare per sbaglio con il vecchio nome la ricevuta della carta di credito alla libreria del college. In certi momenti devono chiamarlo Nikhil tre volte, prima che risponda (Lahiri, 2003, pp. 132-133).

La scelta di cambiare il nome è per Nikhil un modo per prendere in mano il passato, è la prima decisione che sente sua; per lui e per tutti i ragazzi figli di immigrati, il viaggio è stato scelto dai genitori, così come il luogo dove farli nascere o l'età in cui separarli dai posti dell'infanzia. Il nome Gogol simboleggia il passato, le origini indiane, i primi anni difficili nel rapporto con gli Stati Uniti; Nikhil è la sua persona che vuole affermarsi, che con energia e impeto cerca riconoscimento sociale e sicurezze. In un primo momento, Nikhil vorrebbe gettare nell'oblio Gogol, ma presto si accorge che non solo non è possibile, ma nemmeno opportuno, non sta nell'ordine naturale degli eventi della sua vita, nelle sfumature della sua personalità. Nikhil sarà per sempre anche Gogol, così come nel Gogol bambino e poi ragazzo stavano già gli occhi, il cuore, la voce di Nikhil.

Passa qualche anno, il romanzo si avvia verso la conclusione, Gogol-Nikhil diviene affermato architetto e partecipa in India al funerale del padre; fermatosi per un attimo a riflettere sulla costruzione della propria vita, mattone su mattone, progetto su progetto, pensa a papà e mamma:

Gogol adesso sa che i suoi genitori hanno vissuto la loro vita in America nonostante tutto ciò che mancava, con una forza che lui teme di non avere. Lui ha passato anni a tenere a distanza le proprie origini; i suoi genitori, a colmare quella distanza meglio che potevano (Lahiri, 2003, p. 331).

Nel momento della riconciliazione, il progetto migratorio delineato dai genitori trova finalmente compimento, i due mondi delle origini e della vita riconoscono un punto di incontro e cominciano a convivere con maggiore armonia dentro il cuore dell'uomo o della donna, pronti per affrontare con potenziata energia un avvenire ancora entusiasmante. Quando quell'uomo o quella donna riescono a rielaborare il lungo percorso raccontandolo in parole su carta, nelle forme eleganti di un romanzo, di una poesia, di una testimonianza, le loro storie divengono patrimonio di tutti, divengono veicolo di identificazione, comprensione ed empatia per chi come loro, magari più giovane, si trova a percorrere tappe assimilabili, e chi accanto a loro si mostra desideroso di capire meglio.

I territori della scrittura

La scrittura è uno strumento inventato dall'uomo sulla base di convenzioni, imprescindibile per comunicare e condividere contenuti con l'esterno; nello stesso tempo, una volta interiorizzata, ricopre un ruolo importante nel determinare le strutture mentali e sviluppare il pensiero astratto, con tutte le implicazioni cognitive, sociali e culturali che ne derivano. A partire da ciò che scrive, il soggetto può rispecchiarsi nelle parole e riflettere su se stesso, come se il testo affidato alla carta o al monitor del computer mettesse a disposizione la sua immagine nelle sembianze di un altro da sé, evidenziandone debolezze e punti di forza. Questo sdoppiamento non è disorientante, ma offre la possibilità di consolidare il senso di sé, mettendo maggiore chiarezza e ordine agli eventi passati, conferendo concretezza e precisione ai sentimenti presenti, delineando con maggiore cognizione di causa i progetti e le ambizioni per il futuro; si tratta di un'operazione di catarsi e pulizia mentale e sentimentale, durante la quale vengono messi da parte gli elementi superflui e si allentano le difese, per allacciare collegamenti significativi e giungere al midollo dei vissuti; ne uscirà una persona più consapevole, in grado ogni volta di trasformarsi e ricostruirsi, trovando una propria collocazione nel tempo e negli spazi.

Educare a scrivere per educare a capire se stessi e ad essere empatici nei confronti del prossimo diviene sempre più uno dei compiti fondamentali delle agenzie educative. Scrivere per poi mettersi ad ascoltare, condividere le storie di ciascuno nella loro irripetibile unicità, cogliendone le sfumature a ciascuno più vicine, interrogandosi sugli aspetti che sembrano più lontani. Scrivere per ricercare apertura e sincerità, per riempire di progetti il serbatoio della creatività. Scrivere coi mezzi che si hanno, utilizzando grammatica e sintassi nel modo migliore possibile, senza vergognarsi delle imperfezioni, col coraggio di mostrarsi al di fuori della vanità e della fallace esibizione.

Scrivere è un atto di coraggio democraticamente a disposizione di tutti. Per chi ne fa una professione, diviene un atto di responsabilità, la responsabilità di aprire nel lettore nuovi squarci di pensieri, per generare incontri, atteggiamenti e riflessioni, e quindi cambiamento.

Diverse sono le modulazioni di irriverenza, drammaticità e riflessività con cui Igiaba Scego, Gabriella Kuruvilla e Jhumpa Lahiri sviluppano i propri prodotti letterari, ma ciò che sorprende è la grande modernità con cui interpretano i loro ruoli di donne cosmopolite nell'attualità dei giorni nostri, non vergognandosi di confessarsi dubbi e debolezze, così come di denunciare i tanti paradossi che ci coinvolgono senza che talvolta ce ne accorgiamo. Sono donne che sanno parlare anche agli uomini, con delicato puntiglio e intelligente garbo, forti di quella pluralità identitaria che dalla vita hanno avuto in dono e che le ha aiutate a sviluppare punti di vista che trascendono i confini e le distanze: qualunque cosa scrivano, assumono come unici interlocutori le persone in quanto tali, al di là delle caratterizzazioni limitanti, delle provenienze e delle categorizzazioni. Confessando i moti più profondi delle loro emozioni, cercano di offrire alcune chiavi affinché ciascuno possa riuscire ad aprire ed aprirsi al mondo, affinché i pensieri di tutti possano trovare territori sempre più vasti entro cui perdersi, incontrarsi e contaminarsi. Detta in altre parole, leggere queste autrici significa sottoporsi a una necessaria operazione di deterritorializzazione mentale, assai opportuna in un mondo in cui i concetti di appartenenza territoriale penetrano sempre di più nella dimensione del movimento.

Opere citate

- G. Kuruvilla, *È la vita, dolcezza*, Milano, Baldini e Castoldi Dalai, 2008.
J. Lahiri, *L'omonimo*, Parma, Ugo Guanda Editore, 2006.
I. Scego, *La mia casa è dove sono*, Milano, Rizzoli, 2010.

Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia.

Franco Cambi

1. *Il viaggio tra esperienza storica e immaginario*

Il “viaggio” – negli animali superiori – fa parte di un corredo biologico. Come il gioco. Tra i comportamenti innati degli animali c’è l’esplorazione del territorio, la sua conquista e la sua conoscenza, in modo da usarlo come *habitat* attrezzato per la sopravvivenza. L’esplorazione è già una forma di “grado zero” del viaggio. E tutti gli animali esplorano. In modo più articolato e complesso i primati. L’uomo poi – resosi eretto e, quindi, liberate le braccia e la vista; le prime sviluppate come strumenti appunto liberi, la seconda collocata in alto e capace di dominare il territorio – ha fatto dell’ esplorazione e del dominio un suo carattere specifico, che attraverso la “lunga notte” (pur ricca di scoperte e di adattamenti, di riorganizzazioni anche biologiche) della preistoria e la lenta evoluzione verso l’*Homo sapiens sapiens* lo ha condotto alla costruzione delle civiltà. Queste sono sistemi complessi di organizzazione sociale, economica e culturale, con al centro lo sviluppo delle tecniche e le costruzioni mitologiche, insieme alle pratiche magiche rivolte a dominare una Natura misteriosa e ostile. In questa lunga trasformazione della specie umana il viaggio è stato un fattore essenziale, come mezzo di affermazione dell’ *Homo sapiens* e come elemento-chiave del suo immaginario. Ce lo rivela, da un lato, la disseminazione della specie, partita dall’ Africa e spostasi verso Nord e verso Est, con esodi di gruppo, attraverso trasmissioni, esplorazioni e conquiste di nuovi spazi, con relativo adattamento al loro *habitat*, dall’altro, ce lo ricordano i riti di passaggio, così universali nelle società tribali e così essenziali al mantenimento dei valori e delle pratiche di ogni comunità primitiva, che hanno al centro proprio il viaggio, il viaggio-prova, assunto come momento iniziatico. Di cui hanno continuato a parlarci per secoli le stesse fiabe, così universali e così persistenti alla base della cultura popolare¹.

¹ Si presenta qui in nota la bibliografia di riferimento tenuta presente nella elaborazione del presente saggio. Bibliografia minima intorno al tema viaggio, ma utile per seguire il testo in oggetto: Th.W. Adorno, M. Horkheimer, *Dialettica dell’illuminismo*, Torino, Einaudi, 1966;

Certo già nelle culture arcaiche si viene delineando una tipologia articolata del viaggio: come esplorazione e conquista del territorio, di un territorio anche lontano dalla terra di appartenenza; come occasione di scambio di manufatti, via via sempre più articolato e differenziato (via terra o via mare o via fiume, dando vita a piste “segnate” lungo le quali si sono svolti i rapporti tra terre e popoli lontani, come accade alla vie carovaniere); come spostamento stagionale (nella “transumanza” degli ovini e dei loro pastori: si ricordi il testo di D’Annunzio “Settembre, andiamo, ... “); come viaggio rituale-mitologico nelle religioni arcaiche e mediterranee (da quello di Iside per ricomporre il corpo di Osiride a quello di Orfeo agli Inferi, ai pellegrinaggi così presenti in tutte le religioni: al luogo dei morti, al tempio del Dio); come viaggio iniziatico (proprio dei riti di passaggio e poi simbolo di ogni iniziazione, come viaggio interiore); come viaggio raccontato (di studio o di esplorazione); e altri ancora. Proprio la complessa tipologia del viaggio ne manifesta l’importanza (sociale e individuale) e il ruolo eccezionale che ricopre: di rottura, di spaesamento, di contatto con la differenza; e quindi di esperienza privilegiata.

L’altra peculiarità del viaggio è di disporsi, in modo eminente, a cavallo tra esperienza reale e esperienza immaginaria, di essere – insieme – un momento chiave del vissuto come pure dell’elaborazione dell’immaginario, di quel “mondo” di miti, credenze, ideali che vivono solo nella coscienza (se pur vale anche il viceversa), delineandone le forme e i confini, ma anche nutrendola di referenti e di senso. Proprio alla base della cultura occidentale stanno tre grandi modelli del viaggio che ne hanno alimentato l’immaginario e hanno nutrito tutta una complessa visione del viaggio, di cui è specchio la letteratura. C’è il viaggio-prova della fiaba, c’è il viaggio eroico di Ulisse, c’è il viaggio espiatione della Bibbia, con al fianco anche tutta l’altra tipologia del viaggio, ma che pur non ha raggiunto la pervasività e la ricchezza di quei viaggi immaginari, i quali hanno governato, per millenni, l’immaginario collettivo

P. Boitani, *L'ombra di Ulisse: figure di un mito*, Bologna, Il Mulino, 1992; F. Bacchetti, *I viaggi "en touriste" di De Amicis: raccontare ai borghesi*, Tirrenia, Del Cerro, 2001; W. Benjamin, *I passaggi di Parigi*, Torino, Einaudi, 1993; A. Brilli, *Quando viaggiare era un'arte*, Bologna, Il Mulino, 1995; F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010; B. Chatwin, *Le vie dei Canti*, Milano, Adelphi, 1988; P. Collini, *Wanderung. Il viaggio dei romantici*, Milano, Feltrinelli, 1996; Ch. Darwin, *L'origine della specie*, Roma, Newton Compton, 1993; E. De Amicis, *Sull'Oceano*, Milano, Treves, 1890 e *Ricordi di Londra*, Milano, Treves, 1901; C. De Seta, *Gran Tour: viaggi narrati e dipinti*, Napoli, Electa Napoli, 2001; G. Gozzano, *Verso la cuna del mondo*, Milano, Greco & Greco, 2007; G. Flaubert, *L'educazione orientale*, Milano, Serra e Riva, 1982; H. Heine, *Italia: impressioni di viaggio*, Milano, Rizzoli, 1951; S. Landucci, *I filosofi e i selvaggi*, Bari, Laterza, 1972; E.J. Leed, *La mente del viaggiatore*, Bologna, Il Mulino, 1992; R.S. Lopez, *La nascita dell'Europa. Secoli V-XIV*, Torino, Einaudi, 1966; F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, Milano, Einaudi, 1985; M.T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1994; M. Praz, *La morte, la carne e il diavolo nella letteratura romantica*, Firenze, Sansoni, 1948; J. Ruskin, *Le pietre di Venezia*, Torino, UTET, 1962; Stendhal, *Roma Napoli Firenze*, Milano, Firenze, Parenti 1960; *Memorie di un turista*, Torino, Einaudi, 1977; T. Todorov, *La conquista dell'America*, Torino, Einaudi, 1984; T. Terzani, *In Asia*, Milano, Longanesi, 2000.

dell'Occidente, anche con le loro articolate varianti. Il viaggio di cui parla la fiaba è il simbolo dell' esistenza, ne fissa i caratteri di durezza, di sfida e di speranza, ne elabora un paradigma. L'eroe-giovane si allontana dal gruppo sociale, viene messo alla prova, deve arrivare al successo, resistendo a forze nemiche e a esperienze-limite. Il suo viaggio coincide con la vera entrata nella vita (quella adulta), la quale a sua volta è contrassegnata dall'essere un viaggio: occasione di prove, di lotte e di avventure. La fiaba interiorizza nelle giovani generazioni (e nella comunità in generale) l'idea di una vita come viaggio e del viaggio come senso della vita. Nella cultura popolare questo paradigma è veramente, in modo sia sincronico che diacronico, universale.

Il viaggio eroico di Ulisse – forse il mito più intrigante e più duraturo dell'Occidente, che percorre a rivoli tutta la nostra cultura, in modo più o meno misterioso – non è un viaggio iniziatico: è un viaggio di un adulto, che molto ha agito e pensato, che si è macchiato di colpe e, nel viaggio, deve espiare, dopo la distruzione di Troia ottenuta con l'inganno. Ma subito diviene un'altra cosa: un viaggio di esplorazione, di conoscenza, di avventura; si carica di obiettivi diversi, più laici, più "greci", anche più intriganti (nella polarizzazione, che percorre tutta l'Odissea, tra viaggio e Itaca, tra le terre straniere, il vagabondaggio e la patria, la casa, la famiglia, giocando insieme i caratteri contraddittori del viaggio: l'avventura e la nostalgia, toccando così corde già modernissime) e si fa, in una cultura, il modello cruciale del viaggio, quello che nutrirà l'immaginario, tenendo fermo il protagonista-eroe, il vagabondaggio, la differenza delle esperienze, l'incontro con prove-estreme. Non solo nel modello di razionalità, come indicavano Adorno e Horkheimer, non solo nel modello di individuo o in quello di mente (interpretazione presente già nell'Ulisse dantesco), ma anche nel modello di viaggio e di "mente del viaggiatore" l'Odissea ricopre il ruolo di un archetipo.

Con la *Bibbia* e la tradizione ebraica, che irrompe nel patrimonio culturale occidentale col Cristianesimo, vi si innesta o lo riarticola e rinnova, lo arricchisce e ne sposta i paradigmi essenziali, un altro modello di viaggio si attua nell'immaginario. E' sì un viaggio di espiazione, ma collettivo prima che individuale, storico e meta-storico ad un tempo, un viaggio drammatico: come esilio e come ritorno, ma che va in questa drammaticità sempre riattualizzato, ricordato, ri-fatto. Ed è un viaggio che ha una sua complicata fisionomia: è partenza coatta, e quindi perdita e nostalgia; è anche ritorno, speranza e realizzazione del ritorno; è ancora erranza (esser-lontano-dalla-propria-terra), ma anche allontanamento volontario, viaggio di purificazione e di illuminazione (secondo il principio del viaggio iniziatico). Già nel *Pentateuco*, dal *Genesi* all'*Esodo*, si delinea la ricca fenomenologia del viaggio biblico, arricchito poi dai libri profetici, di cui i profeti stessi sono l'emblema (il profeta viaggia o impone ad altri di viaggiare verso di lui, per svolgere la sua funzione di illuminazione e fustigazione morale). E sono tutti viaggi compiuti in stretto legame con Dio: per eseguire un ordine, per sopportare una prova da lui voluta, per testimoniare meglio la voce e la parola; quindi illuminati da una vocazione trascendente, che resterà al centro anche dei viaggi cristiani.

Se il viaggio attiene a una condizione biologica e sociale dell'uomo, se intorno al viaggio si è costruita la storia umana, facendo uscire la specie *Homo sapiens* da quelle condizioni di vita elementari, povere, arcaiche, e, pertanto, estranee a ogni cultura e ideologia del viaggio, se pur lo praticano, come è ovvio, il viaggio è un grande elemento dell'immaginario, un fattore centrale della sua elaborazione e anche un fattore altrettanto centrale della sua trasmissione in senso orizzontale: tra gruppi e popoli. Certamente è un elemento-chiave dell'Immaginario occidentale, poiché ne attraversa la storia complessa e plurimillennaria e ne attiva caratteri veramente essenziali, che fanno corpo col suo dinamismo, la sua irrequietezza, la sua apertura e la sua *Kultur* cosmopolita e universalizzante. La mente occidentale, contrassegnata da molti e specifici "ingredienti" (per così dire), che vanno dal *Logos* alla *polis*, dalla *psyche*, alla *paideia*, al *demos*, etc. (non a caso tutte nozioni prodotte dall'universalismo greco) include in sé anche la "mente del viaggiatore", su cui si è soffermato di recente Leed. Quella mente che è aperta al mutamento, che vede nel viaggio "un agente e un modello di trasformazione" e quindi lo rende "un terreno comune di metafore", in quanto luogo privilegiato dell'esperienza, del fare-esperienza; mente che accoglie del viaggio anche l'elemento di apertura fantastica e di ri-generazione, di comunanza con altri (i "compagni" e gli "incontrati"), di "trasformazione del senso di tempo". Il viaggio "produce particolari strutture sociali e psicologiche" di cui l'uomo occidentale ha, da millenni, incorporato gli effetti. Anche a livello individuale, in quanto il suo sé si decanta anche e in particolare nel viaggio, in cui trova "quei 'momenti di vita più intensa' che segnano la memoria".

2. Il viaggio tra Antichità e Medioevo

Il mondo classico e il mondo cristiano hanno popolato, oltre che di tipologie di viaggio, lo spazio del sociale e dell'immaginario, la cultura stessa di figure complesse di viaggiatori. Col mondo classico appare il viaggiatore-scienziato e il viaggiatore-filosofo: il primo vuole conoscere gli uomini e le loro culture (si pensi a Erodoto, che sul viaggio ha costruito la sua storiografia, comparativa e interculturale), il secondo vuole costruire città ideali, luoghi-di-razionalità (come accadeva a Platone nei suoi rapporti con Siracusa e il tiranno Dioniso), figure che vanno oltre l'eroe-viaggiatore o l'iniziato-viaggiatore (pur diffusi e autorevoli nella cultura antica: tra Ulisse e Orfeo), oltre il commerciante, il soldato, il pellegrino. Con questi nuovi modelli si demarca la funzione conoscitiva del viaggio, così tipicamente greca. Si prelude ai viaggi-inchiesta e ai viaggi scientifici dei moderni, come pure ai loro viaggi utopici. Sono modelli che arricchiscono la "storia del viaggio", e ne potenziano la dimensione intellettuale. Certo il mondo classico, se pure valorizza il viaggio, se pure lo articola, se pure lo esalta come esperienza-chiave dell'uomo o mito fondativo delle società (si pensi a Roma e al mito di Enea), non pone il viaggio al centro del suo immaginario, occupato dai grandi problemi filosofici (vedi la tragedia) o dai rapporti sociali

(nella commedia), dai miti storici o fondativi (l'epica), dai "tormenti" individuali (la lirica), dalla morte, dal "simposio", dall'amore, dalla bellezza. Non a caso, infatti, la narrazione di viaggio è poco diffusa nel mondo classico: a Roma col *Satyricon* di Petronio e i suoi eroi-vagabondi o con Rutilio Namaziano col *De reditu suo*, cronaca laicizzata di un viaggio; in Grecia con pochi titoli, in quella sterminata produzione letteraria. L'uomo classico – greco e romano – non è un sedentario, tutt'altro, ma fissa nell'*otium* e nel *bios theoretikos*, nel contemplare e non nell'agire, il modello della "vita buona", specificatamente umana. Ciò conduce a una sottovalutazione del viaggio, ad un suo uso strumentale e nient'affatto "finale", come sarà invece nel Medioevo e poi, soprattutto, nella Modernità.

Col cristianesimo mutano il senso (e lo abbiamo visto) del viaggio e la figura del viaggiatore. Al centro sta il viaggio religioso o politico-religioso. Sta il viaggio-espiazione e il viaggio (impossibile) dell'immaginario: soprattutto quello nell'Oltretomba. Tra i viaggiatori incontriamo i santi evangelizzatori (da San Colombano a gli irlandesi, a Cirillo e Metodo, apostoli degli slavi), ma incontriamo anche i commercianti che si spingono sempre più lontano (si pensi a Marco Polo e al suo viaggio esotico), poi i navigatori (fino a Colombo, uomo, forse, ancora medievale), ma anche i cavalieri (cavalieri erranti, senza terra, vagabondi per *statuto*, ma il cui viaggio ha un senso trascendente e trascendentale: di fedeltà a Dio e di riparazione di torti, di giustizia cristiana, di *pietas*). Poi è tutto un pullulare di scambi, di pellegrinaggi (a Roma, a S. Jacopo di Compostela), di fiere, di spedizioni militari e religiose (le "crociate", ad esempio), di esodi (di popoli, di gruppi religiosi), di *clerici vagantes* anche, i quali vengono a rendere la società medievale come un brulichio di spostamenti (è stato detto) e come una società solo apparentemente immobile, legata alla terra, con scambi poveri e circoscritti. Poi dopo il Mille tutto l'universo europeo, ormai quasi definito nella sua struttura, ma certamente definito in senso geo-culturale (separato dal Mediterraneo, pluralistico al suo interno, unificato dal Cristianesimo e dall'Idea dell'Impero: uno di fede e di cultura), riprende a muoversi, a intrecciare rapporti, a delineare il viaggio (pur difficile, rischioso, scomodo) come un fattore-chiave della vita sociale e dell'Immaginario. Il viaggio nell'Oltretomba e l'Oltretomba come viaggio (con la nascita del Purgatorio) aprono spazi nuovi nell'immaginario, come pure lo riattivano le *chansons des gestes* o i cantori celtici con i grandi cicli di Re Artù e dei suoi cavalieri, fino a Parsifal, fino a Tristano. Se le *chansons* narrano i viaggi guerreschi dei paladini e richiamano a un viaggio come difesa (religiosa e civile), esaltandolo come ingrediente del modello di vita eroica, i miti celtici esaltano anche un tipo di viaggio "cortese", legato ai cerimoniali aristocratici, agli scambi di rango (siano essi doni o spose), riattivando intorno al viaggio l'idea di rappresentanza e quella di scambio. Ma è il viaggio-visione nell'Oltretomba che ossessiona e incanta il Medioevo. Fino a Dante che di quel viaggio ci offre il paradigma più alto e più complesso, più nutrito di pratiche sociali come pure di riflessione teologica. Dante (che è vittima di un viaggio tipicamente cristiano e medievale: di un esodo forzato e di una condizione

di fuoriuscito) ripercorre l'Oltretomba, descrivendolo geograficamente, fisicamente e moralmente, dando di quel viaggio una radiografia grandiosa e perfetta. Imponendolo definitivamente all'immaginario, non solo popolare, con i mosaici terrificanti, con i poemi grossolani, ma anche colto e indicando, attraverso quel viaggio, anche un modo di attraversare il viaggio della vita, di compierlo tra passione e sublimazione. Col Medioevo il viaggio si enfatizza nella funzione, si arricchisce nelle forme, si dilata nel significato ed entra a far parte in modo organico e strutturale dell'immaginario europeo, di quell'Europa che, come ricordava Lopez, è il vero e più alto prodotto dal Medioevo. Il che significa non solo un organismo geo-politico, non solo una comunità culturale, ma anche un immaginario comune. Nel quale il viaggio acquista sempre più un ruolo centrale e sempre più un denso significato.

3. La "rivoluzione" del viaggio nella modernità

La rivoluzione del Moderno ha alle origini una duplice avventura di viaggi, di diversa importanza, ma comunque decisivi. Il primo è un viaggio che rimescola le carte culturali dell'Europa e la allontana dalla sua condizione medievale e cristiana. Il secondo ne rinnova il baricentro, la fisionomia, legando il viaggio al soggetto, all'individuo e ri-qualificandolo come sua propria esperienza e/o avventura. Sul primo fronte si collocano i viaggi di scoperta (e di conquista) come pure, in relazione al puro immaginario, i viaggi in utopia, in quel "paese che non c'è" ma che è necessario attraversare e attraversare con l'immaginazione. Sul secondo, invece, si dispongono i viaggi di formazione (di cui il *Grand Tour* sarà l'interprete e il modello) e poi i viaggi borghesi, con tutta la loro gamma di tracciati, dal viaggio turistico a quello d'evasione, da quello di fuga a quello di cura, a quello verso terre e luoghi di ideale elezione, tutti filtrati, però, dalle tensioni che vengono attivate già dal viaggio romantico: dalla *Wanderung*.

Con la Modernità, quindi, la fisionomia del viaggio si rinnova radicalmente, sia nella pratica (si viaggia di più e meglio, rispetto al passato; mutano le coordinate organizzative del viaggio: si crea un sistema di locande, di stazioni di posta, migliora la situazione viaria, si costituiscono mezzi comuni di trasporto – le diligenze –, si crea un'industria di supporto all'arte di viaggiare) sia nella dimensione ideale (il viaggio si laicizza e si individualizza, come avviene a tutta la cultura; assume valori nuovi – di conoscenza, di socializzazione, di formazione – in una società che si fa sempre più cosmopolitica; si dispone anche come sfida e come avventura, animato dalle tensioni dell'ignoto, della scoperta, etc.; si fa *metafora*, oltre che mezzo, della formazione del soggetto e, insieme, del rinnovamento della visione della società). Il viaggio si fa pratica sempre più diffusa e caricata di forti attese: diviene un momento-chiave dell'esperienza personale, della "storia" di un soggetto. Come pure intorno ai viaggi si viene a condensare un forte significato culturale: per cui da lì passano elementi chiave della cultura moderna; passano la Scoperta, l'Utopia, la Formazione, appunto.

Il viaggio di scoperta inaugura, tradizionalmente, il Moderno: con Colombo, col 1492, con la scoperta dell'America. E' un viaggio carico di tensioni innovative: verso nuove rotte commerciali, verso nuove terre (come di fatto avverrà), con l'uso di nuove tecniche (di navigazione: conoscenza dei venti, etc.). E' un viaggio che attiva processi di colonizzazione e di sfruttamento (che avranno una "lunghissima durata") da parte dell' Occidente; che promuove anche processi di conoscenza (geografica, antropologica – soprattutto –, etc.). Il viaggio di scoperta rinnova la consapevolezza che l'Occidente ha di se stesso, lo coinvolge nella diversità, lo inquieta con tale diversità (naturale e antropologica), ma anche lo fortifica nella coscienza della propria potenza e supremazia, lo riconferma, alla fine, nei suoi pregiudizi. Certo è che quei viaggi da Vasco de Gama e Colombo a Vespucci e Magellano aprono spazi esteriori e interiori all' Occidente, all'Europa: ne dilatano i confini d'azione, la esaltano nel suo "potere", ne sconvolgono anche, gradatamente, gli "ordini" interiori. Il contatto con i "selvaggi" ne sarà l'esempio più eclatante: da "belli e mansueti, ma nudi" come li vede Colombo, anzi nudi e idolatri, non toccati dal cristianesimo e dai suoi valori, essi saranno, per l'Occidente, indigeni da sottomettere e sfruttare (con Cortès), soggetti con i quali sperimentare altre forme di società (i gesuiti nel Paraguay, nel corso del Seicento), "casi" di umanità da studiare, come faranno i filosofi (da Montaigne fino a Rousseau), miti che alimentano il dibattito culturale, soprattutto nel Settecento (col "mito del buon selvaggio" e il "mito del cattivo selvaggio"). Intanto, però, i viaggiatori, i colonizzatori stessi raccolgono descrizioni e testimonianze delle loro forme di vita, della loro mentalità, della loro cultura, predisponendo tutto quel materiale che darà vita, nel Settecento, alle indagini sulla "scienza dell'uomo", spiazzando la "boria" dell'Occidente e attivando quell'ottica comparativa e relativistica che nutrirà in profondità il pensiero e la pratica dell'Occidente medesimo, spingendolo verso una rivoluzione cognitiva della storia del mondo e della società. Già dispiegata proprio nel Settecento. L'effetto-viaggio di scoperta è stato profondo, anche complesso, ma singolarmente duraturo, dando vita a una ri-considerazione della cultura occidentale nel suo complesso che, ancor oggi, risulta solo in parte "digerita" e che resta, a livello di comportamenti interiorizzati e diffusi, ancora oggi un compito, e un compito necessario e urgente. Proprio per il multiculturalismo che innerva la nostra società, se pure riferito, in genere, a culture tutte quante "arate" dalla cultura occidentale e dai suoi modelli di vita e di pensiero, assolutamente estranee a ogni valenza "primitiva", ma che pur manifestano e vogliono preservare anche la loro diversità.

Col viaggio-in-utopia (cioè con quel viaggio immaginario che si attua, in genere, anche attraverso un viaggio concreto, nello spazio e/o nel tempo, che produce l'avvicinamento al luogo-altro dell'utopia) siamo nel terreno della cultura "alta" che alle inquietitudini dei moderni, ai loro sogni/obiettivi di "rivoluzione", di "uguaglianza", di "armonia sociale", etc., risponde con un modello-di-fuga, poiché quell'alterità sognata e sperata è possibile delinearla soltanto (nel tempo dell' assolutismo, delle guerre di religione, del contrasto europeo per l'egemonia, della lotta economica del mercantilismo) attraverso

la proiezione immaginaria. Che compensa, sì, ma anche stimola, tiene in vita aspirazioni e modelli, illumina bisogni e tensioni. Le città ideali degli utopisti, da Moro a Fourier (e oltre: fino a Skinner?), enucleano una tensione/carattere forte, strutturale del Moderno: la sua tensione socio-politica-antropologica dialettica, in cui la dimensione del non-ancora (e quindi del “principio-speranza”) ha un ruolo decisivo, se pure è possibile delinearla soltanto nella dimensione dell’immaginario, e di un immaginario consapevole della propria identità quasi-onirica: ma di un “sogno” che proprio così si razionalizza, si mostra, si modella, si fa operativo (nella cultura, nella coscienza, nell’immaginario). Si fa rito e mito di una redenzione laica e politica, anche con tutti i rischi di totalitarismo e di chiusura della storia che ciò comporta. Lo “spirito dell’utopia”, che è spirito squisitamente dialettico, anche se affidato alla costruzione mitologica della dialettica che nella letteratura trova il suo terreno di costruzione, anche se trova proprio nel mito il suo processo di “razionalizzazione” (messa in forma, ostensione organica, etc.), attraversa con forza tutto il percorso del Moderno, sostenuto da una forte coscienza critica della società e di se stesso, offrendosi come uno dei “varchi” attraverso i quali il Moderno pensa più radicalmente (e criticamente) se stesso, riconosce le sue tensioni (alcune) più profonde e le indica come inevase, rinnova a se stesso la traiettoria di un proprio (ma essenziale) compito. Gli studi contemporanei (numerosi e sottili) sull’utopia, da Bloch a Marcuse, anche a Mannheim, anche a Baldini e oltre, ci esaltano questa componente-chiave del Moderno, assegnando le sia una precisa struttura, sia un’altrettanto precisa funzione. Alla base di essa sta, comunque, il viaggio: che è distacco, liberazione, disponibilità al nuovo e all’incontro, che è – quindi – nutrito dei caratteri del viaggio moderno, ma che è anche scoperta del nuovo, rivelazione di altri mondi, geografici e umani. Senza il viaggio, come pratica e come disposizione interiore, non c’è l’incontro con l’utopia. Il viaggio è la forma per andare verso l’utopia, come pure è viaggio (come attraversamento/spaesamento/”rivelazione”) il comprendere l’utopia (visitata, raccontata, sognata che sia), il percorrerla nella sua materiale organizzazione e codificazione.

I viaggi moderni sono viaggi che aprono, che rompono equilibri, che producono disordine (benefico), non sono più viaggi che confermano un’identità (il pellegrinaggio) o viaggi da vivere come colpa e destino (l’esodo) o viaggi come avventura e espiazione ma strettamente congiunte (il viaggio eroico), anche se alcuni caratteri dei viaggi che li procedono sono in essi incorporati (l’aspetto eroico-avventuroso, in particolare, ma normalizzato, reso carattere strettamente individuale). E i viaggi moderni sono anche viaggi di conoscenza (richiamandosi all’Ulisse dantesco, piuttosto che a quello omerico, che vive il proprio peregrinare guidato dal mito del ritorno, dal bisogno dell’*oikòs*: della casa-terra): fatti *per* conoscere, studiare e osservare, sapere; essi mutano la mente e la mente del viaggiatore viene contrassegnata proprio da questo intreccio di fuga e di conoscenza, di distacco da ... e da incontro con ... , che sarà al centro non solo dei viaggiatori settecenteschi bensì anche della *Wanderung* romantica, del *flâneur* simbolista, dell’ esotismo del viaggio decadente. E co-

munque sottolineerà la “relatività” del viaggio, mantenendo lo così al centro dell’Immaginario del Moderno e delle pratiche di cui la modernità si alimenta e si struttura. Una riprova? L’intreccio, veramente basilare, che corre tra viaggio e romanzo moderno: come *topos* narrativo, ma, forse, soprattutto come “orizzonte mentale” dei personaggi e dello scrittore. Come bisogno di rottura, tensione di evasione, richiesta di “alterità”.

4. *Viaggio e formazione*

Con la modernità il nesso tra individuo e viaggio, tra vita personale e esperienza di viaggio si fa più centrale (nella cultura e nella vita del soggetto), via via sempre più determinante, poiché esprime e interpreta quella inquietudine che sarà uno dei contrassegni più profondi dell’individuo moderno, il quale cresce come individuo non solo perché si legge sempre più nelle passioni, nelle proprie passioni, a partire dal suo “patire” che poi lo contrappone al legale, al conforme, al sociale, ma anche perché si sente e si sa come soggetto interiormente aperto, alla ricerca di sé e del proprio ruolo nel mondo, anche perché sempre più emancipato da comunità, istituzioni-di-governo, fedi, credenze, norme e capace di vivere isolatamente la propria *avventura* umana, pur attraversata da nostalgie per un mondo-di-ordine, di valori stabili, etc. ma che non è più possibile vivere in modo immediato e soddisfacente. Se pur regolato (e sempre più) da “internamenti istituzionali” (dalla scuola alla famiglia borghese, al lavoro nella “fabbrica” o nell’ “ufficio”) ma nei quali non ci si riconosce, o ci si riconosce sempre meno, l’individuo si pensa *nel* viaggio.

Il viaggio si fa – così – sempre più anche un elemento forte della formazione: un suo contrassegno metaforico, ma anche un suo “ingrediente” costitutivo, strutturale, legato sia al suo processo reale sia al suo orizzonte immaginario. Non è un caso poi che, attraverso le pratiche formative borghesi, attraverso la stessa idea di cultura moderna (che si apre a modelli altri, rispetto a quelli vissuti nella società così com’è attualmente, cristiana e borghese: siano essi quelli dell’ antichità o mondo classico, siano, invece, quelli di altre terre, luoghi, civiltà, comunità), attraverso il dinamismo degli scambi che esigono una “conoscenza del mondo”, prenda quota – sul terreno anche del *curriculum* formativo – la pratica del viaggio, che si istituzionalizza a livello aristocratico e poi alto-borghese attraverso il modello del *Grand Tour*. Se da un lato il processo di formazione del soggetto si delinea sempre di più attraverso la metafora del viaggio, il viaggio entra a far parte sempre più dell’ esperienza di formazione. Sono due percorsi speculari che rinnovano sia l’ *iter* pedagogico (che si emancipa dalla modellistica a sfondo religioso, presente tanto nella Riforma quanto nella Controriforma) sia il percorso educativo, che assegna proprio al viaggio (e lo fanno i due massimi pedagogisti del Sei-Settecento, che dominano tutta l’avventura pedagogico-educativa della piena Modernità: Locke e Rousseau) il ruolo di sigillo conclusivo. Il viaggio sigilla la formazione poiché porta a compimento un *iter* culturale, riconfermando *in re* un processo ideale (con l’esperienza diretta del Mondo Classico, delle sue

vestigia, delle sue orme), un percorso di autonomia (col distacco dalla famiglia e dalla comunità locale, con la sottomissione a rischi, prove, imprevisti, etc., che richiedono capacità di intervento, iniziativa, se pure il viaggio è sempre programmato e, assai spesso, non svolto in solitudine), un processo di socializzazione, acquistando “pratica del mondo”, facendo esperienza di situazioni diverse, presso popoli diversi: produce una più completa umanizzazione, individuale, culturale e sociale.

Si fa anche, e soprattutto, metafora (e non solo mezzo) del formarsi. Delinea il *tipo* di processo della formazione propria dell’individuo moderno che deve vivere se stesso come, appunto, processo e volersi/pensarsi dentro un percorso di costruzione personale aperta, nel quale la dimensione-avventura occupa uno spazio centrale e svolge una funzione essenziale. Certo è che a questa dimensione del viaggio/avventura vengono posti (materialmente e idealmente) dei confini: il viaggio reale tende a codificarsi, il viaggio ideale tende a concludersi secondo un’idea di “conformazione”. Se il *Grand Tour* è il segnale della codificazione, l’uso pedagogico dei viaggi in Locke o in Rousseau tende a confermare i valori già incorporati nel processo di educazione, tanto nel *gentleman* quanto nell’“uomo di natura”, precedentemente attuato; i viaggi sono una conferma più che una rottura, anzi escludono ogni rottura; questa si affaccerà soltanto più tardi nel processo formativo: col viaggio romantico come *Wanderung*. La funzione di metafora-formativa assegnata al viaggio è ben evidenziata proprio dal romanzo di formazione, da quel sotto genere del romanzo che decolla proprio nel Settecento e accompagna tutto il cammino dell’“epopea” borghese, fino all’avvento della società di massa e della sua cultura più lacerata e più edonistica insieme. Sul romanzo di formazione possediamo ormai studi attenti e approfonditi, anche in senso pedagogico, che ne evidenziano la struttura e la funzione, come pure il ruolo di metariflessione formativa (per così dire), strettamente intrecciata col complicarsi/individualizzarsi/caricarsi di tensioni dei “processi formativi” tipici dell’uomo moderno/contemporaneo. La formazione si fa – appunto – avventura, processo dismorfico, quindi entra a pieno titolo nel genere romanzo, che parla di soggetti, di processi, delle loro avventure squisitamente individuali. Dal *Wilhelm Meister* di Goethe e, soprattutto, dalla seconda parte del romanzo (gli “anni di vagabondaggio”), fino a *La montagna incantata* di Mann (romanzi che “aprono” e “chiudono” quel genere romanzesco), il viaggio *esteriore* e *interiore* fa parte in modo centrale di quel modello narrativo: anzi, esso si salda (più o meno) intorno a quel tema, a quel “mitema”, a quel *topos*, che ne costituisce l’*input* e il senso.

5. *La frontiera del Grand Tour*

Il *Grand Tour*, ovvero il viaggio europeo, ma con baricentro l’Italia, fissato come conclusione di un processo di istruzione, come suo sigillo finale, è un viaggio aristocratico e alto-borghese che consegna ai rampolli delle classi dominanti un’*identità culturale*, una *pratica del mondo*, una *visione della società*

e, quindi, si contrassegna come formativo a diversi livelli, ma proprio intorno a questa formazione-al-plurale viene a costituirsi come modello istituzionalizzato tra Seicento e Settecento. Certamente le sue radici stanno anche più oltre: nell'eco culturale e ideologico di Roma che, dopo il Medioevo, non si spegne affatto, ma che si fa, da cristiano, classico, legato alla Roma antica, alle sue vestigia, al suo ideale di uomo e di cultura; nella esaltazione del Classico instaurata dall'Umanesimo; nel valore europeo dei modelli (di arte, di letteratura, di pensiero, di politica etc.) culturali italiani prodotti nel Rinascimento. Purtuttavia, è dal Seicento che tale pratica del viaggio-di-formazione verso la culla della classicità prende una fisionomia precisa nelle finalità, nell'organizzazione, nella modellizzazione. I molti studi che ormai possediamo sul *Grand Tour* - da quelli di Brilli a quelli di de Seta, di Mozzillo, di Brizzi, - mettono bene in rilievo sia la sua permanenza/identità temporale, la sua "lunga durata" (echi si trovano, *mutatis mutandis*, anche nei romanzi di James o di Forster) o la sua dialettica interna di forme, di momenti, di sotto-modelli, sia il suo carattere esplicitamente formativo, di istruzione, sia pure più informale, di pratica sociale (di uomini, popoli, costumi, istituzioni), di costruzione del sé e dell'io (della immagine interiore dell'io e dell'io come soggetto di esperienza e di vita). Il *Grand Tour* è stato, prima di tutto, una pratica pedagogica che svolgeva - nelle società più immobili o meno mobili tipiche anche del passato prossimo - una funzione di iniziazione, di rito di passaggio, in una società che si avviava ad essere, via via, sempre più postcristiana. Infatti, il *Tour* è un viaggio laico, saturo di valori laici e che non dà spazio rilevante né al religioso istituzionale né alle inquietudini religiose: sotto la pratica di un viaggio di istruzione nella classicità, ne ripropone anche la visione-del-mondo (o della vita), sollevata da un tracciato religioso *a priori* e definitivo, intensamente laica, anche se si tratta di quella visione del Classico elaborata dagli umanisti e che, di fatto, è ben diversa dall'immagine più complessa e inquieta della classicità che noi oggi possediamo. Allora appariva più armoniosa, più classicistica, più idealizzata e idealizzante.

La "formatività" del *Grand Tour* si dispiega su diversi fronti: elenchiamone alcuni. Nell'itinerario. Nell'organizzazione pratica. Nell'esito da raggiungere e da fissare in sé o per altri. L'itinerario è mutevole: è lungo o breve, ha molte varianti a seconda del luogo da cui si proviene (Inghilterra o Germania o Francia), ma investe - in ogni traiettoria-precise tappe, che sono fissate "per arte" e "per storia", come luoghi in cui quel viaggio verso il classico si annuncia e/o si integra, si articola e si fa più variegato. Ma è sempre l'Italia a disporsi al centro, e Roma al centro del centro proprio perché il luogo dove l'Antico ha lasciato più ampie vestigia e l'Idea dell'Antico continua a vivere (si pensi al Rinascimento artistico). Lo stesso itinerario in Italia muta a seconda delle provenienze e delle mode, si fa più attento o più superficiale, anche più ampio, integrando nel *Tour* anche le zone del Mezzogiorno (Napoli, Paestum, la Sicilia). Comunque, però, l'itinerario è formativo: è pensato per la formazione, per nutrire la memoria e lo spirito del giovane, per dar forma a quella sua spiritualità ancora libresca che si tratta, invece, di rendere viva, palpabi-

le, concreta e “plastica”. Anche l’organizzazione del viaggio ha un connotato formativo: viaggiare è già formarsi e bisogna formarsi senza rischi di deviazioni, di “erramenti”, di blocchi della curiosità, etc. Pertanto si viaggia “sotto scorta”, con un pedagogo che è compagno e guida nel viaggio, che stimola, controlla, ricorda, etc. Ma anche si viaggia con una serie di strumenti che servono ad approfondire e a memorizzare l’esperienza del viaggio: e sono guide, sono quaderni di appunti, quaderni di schizzi, diari, lettere da inviare. Tali strumenti svolgono la funzione di orientatori, di suggeritori, di codificatori, di rammemoratori: infatti è un viaggio che si fa una volta nella vita e vi resta come occasione memorabile, ma anche come itinerario di formazione dell’io, sul quale deve essere possibile tornare per riafferrarne le fila e ritesserne i significati. Per questo deve essere guidato (orientato, scandito, “portato verso”), ma anche ricordato (attraverso appunti, schizzi, disegni, diari, epistolari). La sua azione deve essere *decisiva* e *permanente*. L’esito finale del viaggio è poi quella dilatazione dell’io che nel Classico trova un modello culturale e nella pratica sociale, del mondo sociale, un connotato di iniziazione e/o di rito di passaggio, aristocratico e laico insieme.

Tutta la letteratura d’epoca sul *Grand Tour* (relazioni, diari, memorie, etc.) e sul viaggio in Italia in particolare sottolinea questo duplice aspetto formativo: di arrivare a toccare le radici (spaziali, visibili, etc.) del Classico, facendolo rivivere nell’immaginario e nella coscienza, restituendo corpo ai “fantasmi letterari”, affinando le stesse conoscenze della classicità, ma anche di prendere-pratica del mondo, della realtà sociale, dei suoi costumi contemporanei, della sua varietà, dei suoi rischi, pericoli, ma anche occasioni e stimoli, anche culturali (con incontri con “figure rilevanti”: studiosi, aristocratici, uomini illustri, etc.; con contatti con Accademie o altro). La formazione nel *Grand Tour* avviene, riassumendo, su due livelli: nell’Immaginario Culturale (con l’incontro col Passato e le sue Radici) e nella Pratica Sociale (con le occasioni di conoscenza, di comparazione, di giudizio sul Mondo Contemporaneo, visto proprio nelle sue Diversità locali e antropologiche, oltre che politiche e di costume). Con un ulteriore fattore di formazione: quello di essere (tale viaggio) un processo interiore di iniziazione (di iniziazione alla vita adulta, con tutte le occasioni di “prova” che include: sociali, sessuali, etc.). Sulla frontiera del *Gran Tour* il viaggio-come-formazione si è decantato nella sua forma moderna più esplicita, lasciando echi profondi nella letteratura come nella pedagogia. Gli stessi pedagogisti (e sono i massimi dei due secoli) che includono nell’iter formativo il viaggio lo rimodellano sul *Grand Tour*, pur rendendolo meno classico e più contemporaneo, meno esplicitamente aristocratico e più borghese, ora più sociale (legato all’acquisizione di una pratica della vita sociale che reclama, ormai, un’ottica internazionale) ora più politico (connesso alla comparazione dei sistemi politici e a un giudizio su di essi, rispetto a un modello ideale preventivamente elaborato e posseduto). Locke e Rousseau sono, infatti, come già detto, i grandi eredi pedagogici della pratica del *Grand Tour*, ma anche coloro che ne cambiano il segno, borghesizzandola, se pure con esiti e secondo forme diverse.

6. *I viaggi borghesi: dal Romanticismo al Decadentismo*

Se tutta la “frontiera” del *Grand Tour*, il suo tracciato ideale e, in parte la sua stessa pratica (organizzazione, circuiti, modalità di esecuzione) si colloca sul terreno prevalentemente aristocratico, a partire dall’ “età rivoluzionaria” e dai decenni dell’ascesa borghese (tra Napoleone e Luigi Filippo, in Francia, ma il “paradigma” di trasformazione sociale sarà europeo) la pratica dei viaggi e la elaborazione del loro significato nell’ immaginario collettivo e individuale si trascrive in senso più squisitamente borghese. Non solo perché si allarga il numero dei fruitori del viaggio, perché tale esigenza si travasa nelle classi alto/medio-borghesi, bensì anche perché viene a mutare il significato del viaggio: da *iter* di formazione, di compimento della formazione e di una formazione che è inculturazione senza contrasti, socializzazione senza resistenze o rifiuti, il viaggio si fa occasione e segnale di un rapporto inquieto con la realtà socio-culturale, il momento anche di un rifiuto, di un dissenso, di un oltre-passamento. Si fa testimone di una volontà di rottura e di ricollocazione nell’ “altrove”, e in un altrove di cui si esalta- in particolare-la differenza e l’alterità, sia essa la Natura, un Mondo Altro, il Luogo Sognato, etc. Così la citata *Wanderung* romantica attuò un altro tipo di viaggio, fondato sull’errare, il vagabondare, che implica la volontà di fuga, la ricerca dell’altrove, l’attenzione alla differenza. E la *Wanderung* si attua ricercando spazi-altri, società-altre, uomini-altri: si scopre la Montagna e il suo sublime, il Popolo e la sua naturalità/storicità, il Semplice; come poi si scoprirà la Città quale spazio di erranza, con il suo polimorfismo umano e sociale, con i suoi “passaggi” (Benjamin) e con i suoi “ventri” (Zola), con la ricchezza dei luoghi e dei tipi umani. Se la prima esplorazione della *Romantik* conduce verso il paesaggio naturale, verso l’ “ingenuo e sentimentale”, verso i segni lontani della storia e di una storia drammatica e di fede (Medioevo) e il viaggio si configura come un’erranza-fuga, come una ricerca di luoghi che siano specchio e farmaco dell’inquietata vita interiore del soggetto, il cosiddetto secondo Romanticismo, insieme più realistico e proto-decadente, che coinvolge figure come Flaubert, Goncourt, fino agli esiti di un Taine o di uno Zola, tanto per rimanere in Francia, tocca i temi dell’ erotismo, della rottura, dell’ analisi anche “oggettiva” (attenta e spietata) del luogo in cui siamo ormai collocati (la metropoli) e che offre spazi e modelli di vita difforni e inquietanti, si apre a un’avventura costante e radicale (con Baudelaire, in particolare), attua un’idea di viaggio come vagabondaggio, che implica la volontà di un abbandono, di una ricerca (irrisolta), di un approdo (impossibile). Il viaggio si è fatto, qui, radicalmente problematico e si dispone come spia di una insanabile inquietudine, che va coltivata, esplicitata, proiettata come condizione del soggetto. Siamo ormai nelle maglie del viaggio decadente, che è la forma estrema del viaggio borghese, in cui l’avventura è dominante, ma si carica di tutte le tensioni/inquietudini/contrastì del soggetto e *li* esprime, *li* esalta, *li* pone quasi come paradigma.

Che poi i viaggi decadenti, dalla fuga di Conrad all'estetismo di Ruskin, agli esotismi di un Gauguin o di un Gozzano, ma anche alle rotture radicali alla Rimbaud, assumano una valenza più incisiva (come fuga-nell'-alterità) e più totalizzante (come assunzione-di-un'altra-forma-di-vita) è del tutto evidente, come pure che si collochino dentro e oltre (e, forse, soprattutto oltre) l'universo propriamente borghese. Purtuttavia la loro *origine* è dentro quella inquietudine romantica che è uno dei (possibili) contrassegni dell'identità borghese: legata all'insoddisfazione, alla lacerazione tra realtà e immaginazione, a un intrinseco "bovarismo" della coscienza (borghese) di cui, appunto, il viaggio è una forma di espressione, una via di interpretazione.

Nel mezzo, tra questi due poli della *Romantik* e della *Décadance*, si collocano i viaggi borghesi per eccellenza: i viaggi turistici, viaggi di evasione (*pro tempore*), di documentazione (superficiale: osservativa), di traslazione (in altri spazi, in altre storie); viaggi che, sì, nutrono il soggetto ma non lo trasformano: si fanno suo corredo d'esperienza senza rimetterne in movimento la struttura ne inquietarne l'identità. Non è detto che siano sempre dei viaggi ritualizzati, un po' meschini, interiormente inerti: tutt'altro. Spesso (o a volte) sono veri nutrimenti spirituali dell'io, ma defalcati della più profonda inquietudine; sono occasioni di crescita, di maturazione (ma in senso convergente), anche se ancora più spesso sono segnali di una *vacatio* e di un *vacare*: di una semplice vacanza.

Tra i *Mémoires d'un touriste* di Stendhal o i viaggi fatti e narrati di De Arnici si delinea bene lo *status* del viaggio turistico, come pure la mentalità che lo accompagna e lo anima: la scoperta di usanze e modi di vivere accanto all'attenzione per l'arte, l'interesse per il pittoresco (l'inconsueto, lo strano, etc.), la notazione bozzettistica, e la disposizione della coscienza a trascorrere attraverso tutti questi aspetti. La coscienza del turista è de-centrata, presso luoghi, cose, accadimenti: non ha un *progetto* di viaggio, si lascia piuttosto colpire e guidare da ciò che nel viaggio accade, si dà, appare. Col turista siamo ormai lontani dal *Grand Tour* o dalla *Wanderung* (se pure elementi "turistici" siano presenti nell'uno e nell'altra): il viaggio si è *normalizzato*, né educa, né esprime inquietudini; fa parte di un *iter* borghese di vita agiata e curiosa, che nel viaggio cerca distrazione e avventure, per così dire, "protette", cerca anche evasione, ma *pro tempore* e senza incrinare le certezze borghesi che, a conti fatti, lo provocano e lo sostengono. Certo è che col "viaggio turistico" ottocentesco entra in gioco un'altra fisionomia del viaggio, che avrà una sua complessa, lunga e anche contraddittoria fortuna, arrivando fino ad oggi, al viaggio di massa e alla gestione commerciale del viaggio, che, forse, chiude l'epoca dei viaggi moderni, imponendo - per viaggiare davvero: non spostarsi, ma de-centrarsi, rinnovarsi, aprirsi al diverso - altre vie, con viaggi interiori, viaggi immaginari, viaggi reali ma gestiti negli interstizi di una realtà che si è fatta troppo compatta, troppo omologata. Il viaggio (vero) diviene un'esperienza difficile, e assume anche forme "minimaliste" per essere realizzato oltre che venire ad esigere una profonda disposizione interiore, come, ad esempio, nei viaggi *on the road* americani.

7. *Viaggi di scoperta, scientifici, di esplorazione*

Altra forma del viaggio moderno/borghese sono stati i viaggi “di studio”, se pure una forma per pochi, ma direttamente connessa all’obiettivo moderno e borghese del “dominio della natura”. E’ nel Settecento che l’idea del “viaggio scientifico” e l’uso scientifico dei viaggi prende quota: sono viaggi storici, archeologici, naturalistici, anche antropologici, oltre che geografici, che offrono un ricco materiale di discussione alla cultura cosmopolitica e critica del Settecento. Non solo si stendono resoconti dei viaggi, ma si discutono le loro “scoperte”, secondo prospettive capaci di rimettere in moto e *sub judice* la individuazione dei fondamenti di una cultura (quella occidentale: greca e cristiana e, ormai, anche borghese, almeno in parte) e dei suoi presupposti e di rilanciare una “ricerca” (libera, spregiudicata) intorno ad essi: all’uomo, all’etica, alla religio, alla organizzazione politica, agli “abiti” mentali, all’immaginario. Il viaggio si fa veicolo di dubbi, di prospettive nuove, di comparazioni critiche, di affinamento intellettuale, di lotta ai pregiudizi, etc. Ma quel modello di viaggio avrà sia una crescita, una articolazione nell’Ottocento, soprattutto positivistico, ponendosi alla base di alcune scienze-chiave: la biologia, l’antropologia; e delineandosi così come ingrediente interno del *fare scienza*, come pure dando di sé una standardizzazione che diviene, in qualche modo, un canone metodologico. Anche la riflessione pedagogica assume il viaggio come mezzo di rigorizzazione comparativa, dando vita appunto a quella “pedagogia comparata” che oggi è un settore centrale della ricerca empirica e nutrendo così l’elaborazione teorico-pratica in educazione e in pedagogia (anche in Italia: da Mayer a Villari, tanto per fare due nomi esemplari). A fianco crescono anche i viaggi di esplorazione, eredi di quelli settecenteschi, ma resi ideologicamente diversi dall’ideologia coloniale. E’ tutto un settore del “viaggio borghese” in sviluppo e proprio nei due ambiti dell’ideologia del “trionfo della borghesia”, che possono essere fissati nella Scienza e nel Colonialismo. E quest’ultimo proprio nell’Ottocento si definisce e si potenzia, producendo anche alcuni dei casi più esemplari. Tali sono il viaggio di Darwin e quelli di Malinowski, come pure quelli di Stanley o del Massaia. L’eco vivida di questa tipologia del viaggio è nettamente percepibile in due celebri scrittori-per-il-popolo, autori di *best seller*, e che rappresentano bene il duplice volto del viaggio (scientifico e di esplorazione/conquista) dell’età della borghesia: Verne e Salgari.

8. *I viaggi turistici tra Stendhal e De Amicis*

Con l’età del “trionfo della borghesia” (l’Ottocento) decolla –quindi– quel nuovo modello di viaggio che trattiene del *Grand Tour* alcuni aspetti pratici e alcuni orientamenti culturali, ma ne muta radicalmente le finalità: non viaggi-di-formazione/istruzione bensì viaggio di piacere, di vacanza, di “cura di sé” sotto gli aspetti della interruzione del lavoro, di dedizione alla “coltivazione dello spirito” (attraverso il contatto con l’arte e con la natura), di vagabondaggio-senza-meta (non c’è più un luogo prefissato da raggiungere,

un itinerario da percorrere necessariamente, anche se non si tratta di procedere in modo erratico: l'itinerario a volte è casuale, altre volte è funzionale a cause esteriori, etc.). Si tratta del viaggio turistico, quella forma di viaggio che arriva fino a noi ed è divenuta, via via, sempre più centrale e vittoriosa. E' un viaggiare, come abbiamo visto, in cui la tensione spirituale (e formativa, auto-formativa) si colloca un po' ai margini, in cui prevale una più modesta finalità che diviene, però, tipica del mondo borghese e si lega a quel bisogno di evasione, di interruzione delle sue pratiche-di-vita che proprio nell'etica del lavoro e nel ruolo sociale (definito, visibile, codificato) trovano il contrassegno primario. Il viaggio turistico rompe queste consuetudini, se pure riproduce al suo interno altre e ulteriori codificazioni.

Anzi, l'aspetto organizzativo si fa, in questo tipo di viaggio, un rito interno al viaggio stesso: fissa luoghi, mezzi, vademecum in modo minuzioso, poiché si guarda anche e soprattutto all'agio del viaggio-vacanza. Le guide, i resoconti, le note di altri viaggiatori divengono strumenti essenziali per preparare e eseguire il viaggio. Nel volume di Stendhal *Mémoires d'un touriste* del 1838 l'ottica del viaggio turistico è già nettamente delineata. Il rappresentante di ferramenta – un provinciale – vorrà conoscere la Francia e le zone limitrofe prima di abbandonarla, per trasferirsi altrove: fa un viaggio di piacere e di conoscenza, ma non di studio o di formazione. Raccoglie le sue impressioni di prima mano su chiese e musei, su pittori o opere; accende nella memoria echi letterari, citazioni, che lo aiutano a capire e a vivere un'emozione davanti a “quadri” naturali o a opere d'arte; compie un rito di nutrimento spirituale, anche se senza un obiettivo e un approdo: anzi, l'esperire è il suo fine specifico, e il farlo con intensità emotiva. Ma guarda anche alla società: ai costumi, alle mentalità, alle cronache locali, talvolta anche alle condizioni sociali delle classi lavoratrici (Lione); anche qui fa esperienza: osserva e riflette, ma in modo disorganico, casuale, anche erratico. Il viaggio turistico non ha un programma nei suoi esiti finali: procede in modo rapsodico. In questa opera si smorzano gli entusiasmi stendhaliani per l'Italia, con i loro echi del *Grand Tour*, ma rinnovato nei suoi obiettivi: qui è l'Italia degli uomini messa al centro, è l'Italia delle passioni, degli intrighi, dei delitti che affascina il viaggiatore, anche se pure le gallerie e i musei stanno sempre al centro e la stessa vita sociale con i suoi baricentri nei salotti e nei teatri. Rispetto a *Les promenades dans Rome* o *Rome Naples Florence*, nei *Mémoires* gli echi italiani sono scarsi, manca l'entusiasmo per itinerari rivelatori, al centro è la Francia e il suo mondo più comune e meno idealizzato. Qui si tratta di conoscere un paese, il proprio, e di attraversarlo con curiosità e capacità di giudicare, non con la carica emotiva della ricerca della “terra ideale”.

Nei *Mémoires* è già attiva la mente del turista come noi la conosciamo: curiosa, attenta, legata alle *causeries*, tesa tra Natura e Arte, ma significativamente rivolta anche alla vita sociale, sia pure senza porla in primo piano. E' una mente, insieme, *égotiste* e rivolta verso l'esterno; anzi, capace di creare osmosi, corto circuiti tra i due “momenti”, rendendo proprio per questo il viaggio una vera esperienza significativa. Siamo – pertanto – davanti al modello del viaggio turistico per eccellenza.

Altro caso, altre caratteristiche, invece, con Heine e il suo *Italia*. Siamo ancora nei paraggi del *Grand Tour*, ma le “impressioni di viaggio” ci rimandano poco di quel rituale. C’è (alla base) un rifiuto verso la Germania, Terra di filistei per un Giovane tedesco, nutrito dei temi della Sinistra hegeliana, come c’è – questo sì legato al Tour – il mito dell’Italia: terra di luce, di vita, di libertà, d’arte. Terra-mito, appunto. E il viaggio si scandisce anche come approssimazione alla rivelazione del mito. Purtuttavia, qui c’è molto anche del viaggio turistico: resoconti museali, annotazioni sociali, occasioni di avventure (erotico-amorose, soprattutto). C’è anche l’entusiasmo per la natura, così romantico e così borghese. C’è, in più, una forte passione politica, legata alla rivoluzione e all’emancipazione, che attiene anch’essa ai viaggi romantici. Se la prima parte (il viaggio da Monaco a Genova) ha forti elementi di continuità o intersezione col *Grand Tour*, la seconda e la terza deviano dal resoconto di viaggio: si fanno digressioni su amore, poesia, etc. e soprattutto si polemizza con von Platen, poeta romantico antagonista di Heine; si espongono le idee dell’autore: politiche e filosofiche, irreligiose e idealistico-critiche, legate però a una fede nell’Ideale (Don Chisciotte). Il testo di Heine eccede il resoconto di viaggio, si fa memoriale di riflessioni, segue una politica culturale che oscilla tra mito dell’Italia, *Romantik* e radicalismo critico. Ma proprio questo fa dell’*Italia* di Heine un testo rivelatore: di un modo nuovo di viaggiare, di riflettere sul viaggio, di fare del viaggio una pratica-di-liberazione. E in questo “fuoco” anche gli elementi borghesi del viaggio turistico si stemperano, fin quasi a dileguarsi.

L’ottica turistica e borghese sarà, invece, al centro del De Amicis giornalista narratore di viaggi: viaggi fatti per “parlare di borghesi”, per ragguagliarli su quel mondo che vorrebbero visitare e spesso non possono farlo, per invitarli a visitare quel mondo e a leggerlo secondo precisi paradigmi, per evocare luoghi e genti, indicandoli come tappe di una “vacanza”, di un viaggio di piacere e di conoscenza, quale vuole essere appunto il viaggio turistico. Così De Amicis visiterà Spagna, Londra, Marocco, Olanda, Costantinopoli, Parigi, ma anche il Cervino, come farà il viaggio di *Sull’Oceano*: tutti svolti con l’obiettivo di comunicare impressioni che nutrano l’immaginario e la sensibilità borghesi, riconfermando i borghesi, anche illuminati, nei loro “pregiudizi” (o principi e valori). Certo, c’è anche l’attenzione all’esotico, c’è anche il ragguaglio osservativo minuto, il gusto bozzettistico, ma su tutto ciò signoreggia il quadro dei valori borghesi che il viaggio fa meglio capire, riconfermandoli o per contrasto o per enfattizzazione. Tipici sono in tal senso i *Ricordi di Londra*, del 1873: è la grande area metropolitana che qui è posta come protagonista, la città smisurata, di folle sterminate, di movimento incessante, di molteplici volti. E’ la metropoli come mito borghese moderno che viene, però, vista da un provinciale e secondo un’ottica di superficie (ben diversa da quella di un Baudelaire, ma anche di uno Zola), articolata intorno ai principi del Progresso, del Denaro, dell’Ordine e resa invisibile nei suoi “bassifondi”, nelle sue miserie, nelle sue ingiustizie. E’ una Londra per borghesi, schizzata dal De Amicis pre-socialista e (per ora) neppure troppo inquietato dalle condizioni di vita del popolo e dalle sue sofferenze. E’ la Londra del “trionfo borghese”.

9. *Viaggi di evasione e di fuga: i simbolisti e i decadenti*

Eredi del viaggio romantico, della *Wanderung* e dello *Streben* che l'accompagna, delle inquietudini soggettive e spirituali che l'attraversano, saranno invece i viaggi della generazione tardo-romantica, simbolista prima e poi decadente. La generazione dei Baudelaire, ma soprattutto dei Rimbaud e dei Gauguin come pure dei Ruskin, etc. Già accennata, però dai Flaubert e ereditata, poi, dai Conrad. Qui il viaggio si fa fuga, evasione, erranza; si satura di inquietudine e di tensioni; si carica di rivolte e di ricerca-di-un-altrove, come pure di idealizzazioni squisite, di fuga/rifugio nel Mito, di approdo a luoghi-perfetti-dello-spirito, dove pur ancora pulsa la vita, dove pur agisce l'erosione del tempo. Qui il viaggio si fa metafora: di rottura, di partenza, di approdo, di ricerca. Ma si fa anche metafora interiore: emblematico al massimo il viaggio nella memoria di Proust e la struttura stessa della *Recherche* che è un viaggio-nel-tempo per ridescrivere un paesaggio interiore, per riconquistare un'identità, ma in cui l'approdo coincide con la partenza, descrivendo una parabola che è un viaggio nel tempo e nell'io che produce un significato di secondo grado, salvando quel viaggio dispersivo, confuso, contraddittorio, sempre irrisolto che è il cammino di un'esistenza.

Il clima culturale in cui si costituiscono questi viaggi – con esiti anche estremi, come i viaggi nelle droghe, sintomi di autodistruzione e di auto-superamento, di autoalienazione: con Baudelaire e l'assenzio (nei *Paradisi artificiali*), con il più tardo Benjamin (erede di questa stagione tra Krisis e Espressionismo) nell'*hascisch* (*Sull'hascisch*); viaggi senza ritorno o no che siano, restano viaggi, appunto, estremi, che forzano la stessa pratica e la stessa nozione di viaggio, producendo effetti stranianti e "di perdizione": di formazione rovesciata, di distruzione-di-sé – è quello della "crisi delle certezze" nietzschiana, dell' "irrazionalismo" alla Schopenhauer o alla Wagner, della "fuga dalla borghesia" della cultura mitteleuropea, della "coscienza della crisi" resa così trasparente dalla Vienna *fin de siècle*. Il viaggio rompe uno stile-di-vita, reclama e ricerca un "altrove", si compie nello spazio, ma anche nel tempo e nell'io, mutandone la morfologia interiore.

Anche su questi viaggi esiste ormai una letteratura ricca e significativa, che ne fissa i presupposti "miti ci" (come ha fatto Praz nel suo celebre *La morte la carne e il diavolo nella letteratura romantica*), ne sonda la fenomenologia (come hanno accennato Waczak e la Capodarca), ne rimanda lo "spettro" psicologico-esistenziale (si veda Collini). Proprio procedendo dentro questa ricognizione non solo si decanta la nuova visione del viaggio decadente, ma si evidenzia anche il suo nuovo valore, la sua nuova *connotazione formativa*. Al centro sta la rottura col quotidiano: con le sue abitudini, la sua ristrettezza, la sua ovvietà; con quel quotidiano che è "povertà" e "carcere", in cui lo spirito decadente sta come prigioniero. Tale rottura decanta e dilata una carica psicologica reattiva: di fuga, di evasione; nella quale sta al centro l'io e il suo disporsi nello spazio alla ricerca del proprio *habitat*. Da qui la passione per l'esotico: che è altro, difforme, proiettato in quell' altrove che trattiene le

orme del sognato/sperato. In tali viaggi non è al centro né la formazione né l'informazione (come anche nel *Grand Tour* o nei viaggi turistici): si riattiva l'erranza romantica, ma la si lega più che all'errare a una visione, a un mito, a un luogo-ideale, ad uno spazio definito, visto, proiettato di fronte al soggetto e nel quale il soggetto può identificarsi.

Tutto ciò avviene già nel viaggio orientale di Flaubert, dove quel mondo medio-orientale viene visto come carico di "lusso e voluttà", ma anche di regole estranee all'Occidente e che ci emancipano da una sudditanza, da un conformismo, permettendo lo sfrenarsi delle passioni, il distacco dal monoculturalismo occidentale, il caricarsi di spirito di avventura. E le lettere di Flaubert in *L'educazione orientale*, perfino quelle alla madre, sono la testimonianza diretta di questo incontro che apre, che rompe gli equilibri di una cultura e determina nel soggetto-Flaubert una trasformazione che lascerà traccia: un'idea di Oriente e un mito dell'orientalismo. Fino alla *Salambò*, fino a *Erodiade*. Tali tappe – quelle sopra indicate, dal distacco all'esotismo – si collocano anche al centro nei viaggi di Conrad o di Ruskin. In Conrad sono la fuga e l'avventura, in terre "altre", lontane, appunto esotiche, è il mare come via di allontanamento, elemento che separa, luogo di isolamento e di ricordi, insieme, a predominare e dare volto a quella mitologizzazione del viaggio che Conrad viene elaborando. In Ruskin è il viaggio verso una regione dello spirito che viene posto al centro: un luogo ideale, raffinato, esemplare in cui la forma dell'esistenza si fa equilibrio e bellezza. Venezia o Firenze possono essere questi luoghi ideali. Per Ruskin, per Rilke. O altri ancora. Taormina per l'uranista von Gloeden, ad esempio. La Venezia di Ruskin, che lascerà un'orma profonda in Proust, è il luogo tipico della *Décadance*, ma anche il luogo in cui lo spirito si affina, si turba, si inquieta, si carica di opposte tensioni, sospese tra morte e bellezza. E' la Venezia di Thomas Mann, ma già quella di Wagner, che fa da sfondo alla sua musica e alla sua morte. Talvolta l'esotico si sposta ulteriormente: verso l'Estremo Oriente, verso luoghi di assoluta alterità, guardati ora con l'ottica del relativismo culturale ora con curiosità e attenzione, talvolta anche con una passione "frenata", come accade a Gozzano, che vede nell'India una terra "altra", ma valorizzata soprattutto per ciò che la fa identica a noi (l'India inglese). Certo il viaggio in India di Gozzano, fatto nel 1912, fu un viaggio anche casuale: per ragioni di salute, per opportunità immediate; fu un viaggio incompleto: Gozzano arrivò fino a Ceylon, poi solo fino a Benares; fu un viaggio breve i cui *reportages* risentono di letture, di impressioni frettolose, di un'ottica spesso più turistica che decadente. Purtuttavia in quel viaggio si fa in primo piano la Babele umana, l'enigma dell'India. Si impone una Natura altra rispetto alla nostra: primordiale, violenta, misteriosa. Si impone anche un'ottica di decostruzione culturale nel viaggiatore, prigioniero nei propri schemi mentali (europei e cristiani) e incapace di vedere "a occhio nudo" quel mondo così diverso e così inquietante. Si profila anche un altro eros, un altro costume sessuale e emotivo, che spiazza e affascina. Si afferma anche la religiosità dell'India, a Benares, dove morte e vita si confondono, e che appare così "lontana da noi".

In Gozzano fascino dell'India e resistenza al suo fascino coabitano, in un *mélange* decadentistico e borghese assai particolare e significativo, ma che non impedisce affatto di cogliere gli elementi di fascinazione decadente propri dell'India e il valore di un viaggio che è, continuamente, provocazione di rottura e annuncio di un altro sguardo sul mondo e l'esistenza legato ad un radicale nichilismo, passivo, rinunciatario, ascetico e mistico.

10. La "mente del viaggiatore" e la formazione

Leed ha parlato di una "mente del viaggiatore" in cui va distinta una dimensione psicologica e una eidetico-immaginaria, una disposizione e una "mitologia", ma sottolineando anche che essa include un processo di formazione, insieme, individuale e cultural-collettivo. Ma il viaggio è, insieme, un'esperienza di formazione è una *metafora* della formazione: ha, quindi, un significato pratico e uno teorico. Dal punto di vista pratico il viaggio si scandisce come rottura/scoperta/crisi/riorganizzazione (della mente, coscienza, io) e quindi dà vita a uno stimolo che attiva un passaggio, che provoca aperture e mantiene l'apertura, appunto, aperta. Se il viaggio ha una tale funzione di spiazzamento/rigenerazione non è casuale che proprio l'Occidente, col suo modello entropico di cultura, con le sue esasperazioni dinamiche, lo abbia via via sempre più assunto come un'esperienza formativa fondamentale.

Dal punto di vista teorico il viaggio è *metafora*, e lo è in quanto articolato su categorie simmetriche a quelle della formazione, ma lo è anche perché è un archetipo della formazione così come è stata elaborata in Occidente. Alcuni studi recenti – come quelli della Moscato – hanno posto in luce il doppio registro della formazione, che va però ulteriormente sottolineato in questa scansione binaria. Le categorie della Partenza, dell'Esplorazione, dell'Incontro, dell'Assimilazione, dell'Approdo e, pertanto, del costante Rinnovamento, valgono come categorie *strutturali* sia come *archetipiche*: si sintonizzano sia sulla formazione come processo, sia sui processi tradizionali di formazione (riti di passaggio-fiaba-miti), offrendo un *paradigma* sottile per comprendere l'atto e il senso, ma anche la matrice e la tradizione della formazione. Proprio la Modernità e – in particolare – il passaggio dal Moderno al Contemporaneo (dall'avvio del Mondo Moderno al suo compimento/superamento), hanno meglio decantato questo innesto tra viaggio e formazione ed ha imposto, sempre di più, l'obbligo di pensare la formazione come viaggio, proprio per renderne esplicito quell'*iter* di avventura, la sua *tensione*, il suo carattere *dialettico* e che *deve* permanere sempre aperto in questa dialetticità. Almeno per noi, occidentali e moderni. Il passaggio dal *Grand Tour* ai viaggi decadenti mette proprio in rilievo questo connotarsi del viaggio come metafora di una formazione aperta. Infatti, se il *Grand Tour* è un viaggio alla ricerca delle radici, il viaggio turistico è un viaggio di conformazione, di allineamento, di conoscenza convergente, il viaggio romantico/decadente è viaggio di fuga, di rottura, di esilio e di ricerca della propria Terra Promessa, quindi è un viaggio che pone al centro la formazione come inquietudine e l'inquietudine del

formarsi, portando a piena e più significativa evidenza l'uso metaforico del viaggio che la Modernità incorpora e decanta. Il viaggio nella sua scansione tipologica va anche ben oltre l'uso pedagogico dei viaggi, impostato dai pedagogisti del Moderno, poiché meglio e più integralmente ci rimanda la reciprocità della doppia inquietudine, del viaggiare e del formarsi, incardinandole simmetricamente l'una nell'altra, ma consegnando così alla riflessione pedagogica un paradigma prezioso e pensato colà dove si afferma in tutto il suo spessore, in tutta la sua evidenza strutturale, in tutta la sua pregnanza ermeneutica e teorica. Il viaggio ci fa capire la formazione, così in esso e con esso si pensa anche più adeguatamente la pedagogia, il suo *stemma* e il suo *senso*.

11. *Il Novecento e la fine del viaggio*

Nel secolo “delle masse” e dell’“industria culturale” anche il viaggio ha subito una serie di spostamenti, di trasformazioni: si è fatto sempre più nettamente viaggio turistico e secondo *itinerari* sempre meno personali, sempre più preconfezionati e etero-diretti; si è fatto fenomeno di scala industriale e muove, ormai, voci centrali nei bilanci economici degli stati; il mondo stesso è venuto omologandosi, perdendo via via differenze e specificità e assumendo, invece, un generico volto tecnologico e “borghese”, e pertanto i viaggi sono venuti mutando, di struttura e di oggetto (la struttura non è più quella della “scoperta”, ma quella della vacanza; l’oggetto non è l’alterità di luoghi, costumi, storie, ma il ripetersi del rito dell’allontanamento/*vacatio*/ritorno così funzionale alla “vita amministrata” del nostro tempo). Tutto ciò ha fatto e fa parlare di una “fine dei viaggi”: non c’è più lo spirito del viaggio, non c’è più lo spazio del viaggiare; non c’è più la tensione della *scoperta*, dell’andare verso l’alterità (sempre più ridotta, sempre meno visibile), e non c’è più quel tessuto di luoghi che si strutturano secondo la dimensione della reciproca *differenza* (costumi, storia, identità stanno scomparendo o mutando in modo radicale). Declina la passione per il viaggio, scompaiono i luoghi del viaggiare. Il viaggio si rattrappisce a *rito collettivo* delle società avanzate o permane nelle sue forme più brutali e distruttive degli *esodi* (gli immigrati) che producono spaesamento, lacerazioni, ibridazioni confuse, etc. Si continua a viaggiare in senso proprio – implicando distacco, attesa, scoperta, comprensione e identificazione, tensione critica e valorizzazione rispetto all’alterità (assumendo una pur elementare “coscienza antropologica”) – solo a livello strettamente individuale, fuori dei circuiti omologati e reiterati, in luoghi lontani o vicini, con ottiche trasversali (d’arte, di costume, di storia) ma forti, nutriti di “spirito d’avventura” (per quanto è ancora possibile) o di “passione per la diversità”: solo attraverso un forte investimento soggettivo il viaggio “resiste”, almeno nella sua struttura. Fuori di questi circuiti di resistenza, il viaggio è “perduto”: nello spirito e nei luoghi. Il viaggio turistico di massa, con le sue agenzie, con i “pacchetti” pre-confezionati, con tutti i *comfort*, con i suoi rituali (sia esso individuale o di gruppo) ha chiuso, forse, l’epoca dei viaggi, per farci entrare in quella dell’uso dello spazio e del tempo con funzione di vacanza e di spostamento, di semplice sottrazione alla monotonia del quotidiano.

12. *L'esperienza del viaggiatore: tra 'cura sui', alterità e fruizione*

Al di là dei percorsi storici del viaggio e il suo *décalage* nel tempo dei viaggi turistici "tutto incluso", il viaggiare come esperienza resta centrale nella mentalità dell'uomo occidentale moderno e attuale ed è un fattore-chiave della sua cultura: né chiusa, né sedentaria, né ancorata alla sola difesa di sé ma anche alla sfida dell'alterità (come ancora una volta ci insegna il mito di Ulisse). In quella esperienza ulissica si condensano l'uscita dall'*oikos* e dal sé strutturato, l'aprirsi all'avventura (a ciò che può *venire-ad*), lo stare sull'ignoto tra ansia e sfida e scoperta, il farsi vagabondo e osservatore, nutrendosi delle diversità, operando poi sintesi nuove, inquiete, personali. Allora il viaggio forma alla *cura sui*: a sviluppare se stessi, a dilatarsi, a farsi crescere in modo spontaneo e maturo e aperto. Ma forma anche al nuovo, al diverso, al valore stesso dell'alterità. Che va compresa e tutelata, nella gamma sempre più ampia che il naturale e l'umano dispiegano. E poi forma al fruire: al lasciarsi immergere nell'altro-da-sé per coglierne la tipicità, la qualità, la ricchezza; allo stare di fronte a...per godere di quell'evento che si dà come spettacolo o come azione, etc., ma per il quale noi entriamo più in noi stessi e viviamo un'estasi complessa e intima e, appunto, che nutre e esalta.

Nel viaggio queste tre disposizioni sono ben presenti e ne costituiscono il perimetro formativo. Anzi l'*identikit* antropologico più profondo. Certo, nel tempo del viaggio-spostamento, dell'omologazione di città, luoghi, paesaggi (perfino) e dell'organizzazione mercantile del viaggio, rivolto a una bulimia di ricezioni di "idee correnti", quella tensione *cognitiva* e *etica* del viaggio viene a sciogliersi e a dissolversi. In buona parte ma solo se si viaggia secondo un modello commerciale del viaggio stesso. Invece bisogna viaggiare "con arte": con itinerari propri, perdendosi nei luoghi, entrando nel vissuto popolare. Sono viaggi più a rischio. A rischio oggettivo (come ricordano spesso le cronache) e soggettivo (come ci ricorda, ad esempio, *Il the nel deserto* di Bowles e con forza). Ma stanno nella quota formativa del viaggio e, a modo loro, la tutelano.

Inoltre, bisogna sottrarre il viaggio alla frenesia del "lontano". Il viaggio fa evadere e fa incontrare l'alterità anche nel "vicino". Visitando borghi, conventi, musei secondari e più specializzati, più antropologici che estetici, ed entrando in essi con quello spirito del *nutrirsi* interiore, di *entrare* in un'esperienza altra, di stare in una condizione *fruitiva* che dilata e esalta. Sempre, se siamo dei buoni...viandanti.

Si può e si deve anche, oggi, aprirsi a viaggi virtuali, immaginari, legati ai media o alla logica del *cybor*. Anch'essa esperienza rischiosa, capace di far perdere il reale e il suo ruolo di *a quo* e *ad quem*, sempre, di inoltrare in una mente che scomponendo e ricomponendo il reale lo perde, per esaltare se stessa, ma vincolandosi, e sempre più, a un paradigma illusorio, che in quanto tale delude o patologizza o si fa droga. Comunque "ci" perde, nella nostra comune esperienza e nella frontiera della nostra coscienza. Arricchendoci "ci" perde: e questo è un tipico paradosso del postmoderno tecnologico e massmediatico.

Che ha raggiunto *anche* il viaggio. Caricandolo di ambiguità e di contraddizioni. Delle quali dobbiamo tener ferma memoria e rispetto alle quali agire in “controcanto”: dialetticamente appunto.

Non è stata solo l’“industria culturale” a produrre l’effetto-fine dei viaggi, è stata anche l’occidentalizzazione del pianeta, la perdita delle culture, il restringimento dello spazio e il frazionamento e l’uso contabile del tempo, il narcisismo dei soggetti che li rende ciechi e refrattari verso l’alterità; sono state una serie di cause che, però, hanno chiuso una lunghissima durata e hanno delineato una nuova fenomenologia dei viaggi, più inquietante, più tecnologica e spaesante: il viaggio non è più una ricognizione intorno alla Natura e all’Uomo, è o una protesi (nei viaggi di fantascienza) o una discesa agli inferi (nella droga, nell’emarginazione), ma ha comunque perduto il carattere di apertura-sul-possibile, di attesa e di ricognizione dell’ *habitat*, di sfida a se stessi e alla propria identità. Proprio il carattere del viaggio moderno, nella sua complessa e variegata fenomenologia, legato al suo valore/funzione formativo (di istruzione, di emancipazione, di distacco, di evasione verso) ben presente nel *Grand Tour*, nella *Wanderung*, anche in parte nei viaggi turistici borghesi, nell’evasione decadente, viene a impallidire fino a spegnersi per dar corpo a una serie di non-viaggi (standardizzati, autodistruttivi, emarginanti) nei quali scompare la “cura di sé” come pure la “passione per l’altro”, contras-segni essenziali della “mente del viaggiatore”.

Siamo entrati in una società “post” anche in relazione al viaggio? Forse sì. Un’epoca è finita. Il mondo è cambiato, sta cambiando, sta perdendo “volti” e “pratiche”. Se ci saranno altri viaggi, altre forme estranee alla formula (alle formule) del Moderno, non sappiamo. Vediamo incunaboli, tracce di nuove forme possibili: ma incerte nel loro esito e nel loro effettivo statuto. Possiamo, intanto, elaborare la memoria del viaggiare, indagarne funzioni e forme, fissarne anche la parabola (occidentale), sottolineandone la precisa “strutturalità” nella cultura d’Occidente (e del Moderno). Possiamo attuare una *pedagogia del viaggio*, che permetta di riafferrarlo (micrologicamente) per sé stessi e in forma di resistenza, studiando modalità, percorsi, atteggiamenti che accennino, almeno, alla costruzione del “senso del viaggio”, per quanto è ancora possibile e per quanto può essere recepita. Così il viaggio si fa momento e metafora della formazione, suo strumento (pur oggi indebolito) e suo modello (teoreticamente sempre valido, in quanto capace di illuminare la dialettica del formarsi). Modello, pertanto da studiare, indagare, anche diacronicamente per far emergere, appunto, il senso del viaggio e della sua gravidanza metaforica nell’ambito della formazione.



Réflexions sur Giulio Preti (1911-1972)

Franco Cambi

1. *Un maître à penser en philosophie*

Preti a été, pour nous à Florence, un “maître à penser” vraiment précieux. Les témoignages recueillis par Mariani pour un livre des études paru à Florence en 2011, en occasion des cent années depuis la naissance (1911) du philosophe lombard, sont de tout ceci une bien claire reconnaissance. Témoignages partiels, mais univoques. Preti a été un vrai Maître: de travail intellectuel, de la méthode philosophique, théorique surtout. Intellectuel qui nous a donné la passion pour la recherche et pour la critique, éléments typiques de la pensée moderne. Maître de sensibilité philosophique liée à une pensée inquiète et radicale, historiquement engagée, toujours. À cette pensée nous (ses élèves) devons attribuer notre DNA philosophique. Qui a agi en différentes formes et en plusieurs plans. 1°. La méthode rigoureuse et critique. 2°. L’engagement historique de la recherche pour donner plus de rigueur à la même idée de raison moderne, qui est, à nous hommes de l’Occident, propre. Deux éléments qui nous devons cultiver aussi pour notre pensée future: dans le même postmoderne!

Alors Preti est, aujourd’hui, un vrai *magister philosophiae*, car il interprète un modèle bien sûr de raison qui vient à unir, dialectiquement, *critique*, *sciences*, *histoire*. Un modèle bien utile pour la pensée du présent et du futur.

2. *Un modèle complexe de connaissance spéculative*

Preti a uni, dans sa pensée, une recherche bien vaste (théorique, historique, méthodologique etc.) et une lecture assez raffinée de la théorie. Au *bios theoretikós* il a donné une attention constante, dans sa jeunesse et dans son âge plus mature, venant à tracer un modèle de pensée au même temps réaliste et rigoureux. Bien lié aux instances de la science, mais d’une science qui vient analysée dans sa logique (univoque et plurale, au même), dans sa frontière de connaissance et dans la vie sociale, problematiquement et dialectiquement réunies. Ici a été réalisée une théorie bien fondée par le dialogue des différents modèles théoriques: le transcendantalisme, l’empirisme, la phénoménologie, le marxisme, le pragmatisme, avec des éléments d’historisme critique, bien liés

entre eux et organisés à la lumière de la complexité. Un modèle bien utile pour penser, au présent, selon vérité: une vérité plurale et dialectique, mais bien réglée par la volonté de vérité, toujours et aujourd'hui en particulier.

3. *Dans la dialectique de la culture*

Preti a, aussi, bien théorisé une analyse critique des plusieurs formes de la culture, délinées en leur structure. La science et la politique, l'éthique et l'art qui sont analysées au milieu du criticisme et de la phénoménologie. Analyse très exacte qui développe surtout en 1968 (*Retorica e logica*) et qui poursuive jusqu'à 1973 (*Umanismo e strutturalismo*, sorti *post mortem*). Dans ces textes sont les «deux cultures» qui sont interprétées avec les positions de Cassirer et Banfi et sont fixées aussi les relations entre elles, relations dialectiques, mais en manière mobile et ouverte.

Une place central est donnée aussi à la politique, mais reliée au delà des idéologies et de l'engagement, ici analysée plutôt en sa structure et en sa fonction sociale. Les essais recueillis dans *Que sarà, sarà* (1970) sont, sur cet aspect bien clairs. Ici la politique devient critique: se présente comme fonction de l'*anthropos* et de la *polis* (société et état) modernes et démocratiques, avec une perspective à la Dewey: comme valeurs vécus et témoignés par les individus, porteurs dans leur conscience d'une éthique publique, qui à fonction de régularisation.

4. *Un philosophe... européen*

Eugenio Garin a dit, une fois, que Preti a été le philosophe italien plus européen, dans les années Cinquante et Soixante. C'est vrai. Preti a été un «carrefour» des philosophies mondiales, bien organisé avec originalité et volonté de synthèse. Tout ceci l'a caractérisé comme un philosophe complexe, toujours actuel et très sensible aux problèmes de l'expérience et de la raison modernes. Des Modernes Européens, surtout.

Alors: pour sa carature mondiale, pour son modèle de la pensée: dialectique, critique, analytique etc., mais bien réglée par une optique transcendental; pour son profil de intellectuel *dis-organico* Preti est un penseur encore bien actuel. Qui on doit connaître mieux et analyser plus en profondeur. Il y a été un vrai *Magister* de la Modernité philosophique et, au même temps, de notre Actualité, toujours plus caractérisée par une pensée plurale, mobile et ouverte.

A cent années de sa naissance (1911) est opportune retourner à réfléchir sur sa «voix philosophique» avec une sensibilité nouvelle, ni seulement liée à la historicité, ni à l'empirisme, mais critique et dialectique surtout. Modèle de pensée qui place Preti aussi dans le *climax* théorique du Postmoderne, et pleinement.

OSSERVATORIO

Sulla religione, oggi

Franco Cambi

1. *Domus Dei e Janua Coeli*

Una delle passate domeniche, un po' per caso, passando davanti a una chiesa del centro di Firenze e vedendo scritto che la messa sarebbe stata celebrata in rito gregoriano sono entrato e ho seguito la cerimonia. Una cerimonia d'altri tempi, tradizionale, costituita da un ricco cerimoniale simbolico, fatto di gesti, di suoni, di inchini, di scansioni rituali nette e ostentate. Una cerimonia "bella" come tale, che veicola un preciso concetto della *religio*: il suo *religare* in una comunità coesa che ha al centro la Chiesa soprattutto come luogo sacro e rituale (e tale è ogni chiesa: un luogo altro nella città, dove "vive" Dio e dove si apre la via del cielo, uno spazio sospeso tra peccato e salvezza ma al cui centro sta il Cristo vivo dell'Eucarestia, che consacra quel luogo e ne è l'animatore e il senso). Lì, in quella cerimonia, il "popolo di Dio" è ai margini. Assiste, non partecipa. E il commento stesso del Vangelo (tra l'altro il passo, complesso, del "dare a Cesare quel che è di Cesare e dare a Dio quel che è di Dio") viene risolto in una esaltazione della chiesa romana, depositata nella sua tradizione papale. Che fa della Chiesa la barca per traversare la furia dei tempi storici e tutelarsi, come novella Arca di Noè, nella salvezza degli eletti, peccatori anche ma lì purgati nel segno di Cristo e nelle pratiche della sua ostensione di potenza redentrice.

Qualche riflessione mi è venuta in mente. La Chiesa, *Mater et Magistra*, sì, di Giovanni XXIII, e maestra di vita nella battaglia e nel dolore e tutta intrisa anche dei peccati del mondo e lì sofferente coi sofferenti, testimone di ingiustizia con coloro che le subiscono, etc., dove è andata a finire? E quella, appunto, del "popolo di Dio" che rianima in sé il messaggio d'amore di Cristo e lo fa creando comunità viva di uguali e diversi? Qui è la Chiesa "trionfante" che parla a se stessa e si rassicura nel suo porsi dentro, ma già oltre, il Mondo. E senza il senso del Tragico che attraversava il messaggio agostiniano della *Civitas dei*. Qui la *religio* è uniformità e certezza che nel rito riconosce la propria identità e in un rito astratto, lontano (già nella lingua: rigorosamente tutta in latino), che innalza sì, ma anche sottomette a una *Auctoritas* che pervade tutta la ritualità lì attivata.

Certo qui c'è ancora la saggezza stessa della Chiesa post-tridentina che teme l'eresia e la partecipazione attiva e che impegna tutto l'agire comunicativo della *Ecclesia* nel fasto dell'apparato, nella gestualità iconica, nella lingua "altra" e nel messaggio, chiaro, di una Chiesa pentecostale, quasi manzoniana ma poi, di fatto, che non forma la coscienza del cristiano/cattolico bensì lo irretisce in un rito di appartenenza e lì lo lascia sicuro ma inerte.

Tale visione della Chiesa è fortemente minoritaria (in quella chiesa fiorentina erano presenti non più di 13-15 persone e il 90% uomini di mezza età), potente nel dar sicurezza a cristiani "rigidi" (o non problematici), capace, sì, di ancorare a una Chiesa ben visibile e che ostenta se stessa, ma inesorabilmente fuori dei tempi. E proprio dei tempi del "vivere il religioso" quale oggi si propone a livello teologico, etico-sociale, ecclesiologico e pastorale. Che si propone come problema aperto e inquieto e dialettico e non come invariante certezza, ostentata e vissuta come conferma.

2. *Sul Gesù storico e dottrinale. In margine a un libro*

Paolo Flores d'Arcais, col suo *Gesù. L'invenzione del Dio cristiano* (Torino 2011), rilancia una riflessione laica, in ottica divulgativa, sul Dio cristiano incarnato in Cristo che mette faccia a faccia "storia" e "dogma". Fondandosi su un fascio, ormai ampio, di studi autorevoli, distilla lo *status quaestionis* (opponendosi, esplicitamente, al *Gesù di Nazareth* di Papa Ratzinger, ancora tutto ancorato al solo dogma). Ma quel dogma nasce (nacque) dall'interpretazione niente affatto lineare né pacifica avvenuta nei primi quattrocento anni del Cristianesimo, fino a Nicea, fino a Costantino e Teodosio. A Nicea si fissò il dogma. Tra Costantino e Teodosio l'organizzazione e il ruolo della *Ecclesia*, sua portatrice e testimone.

Il Gesù storico è un profeta ebraico ben integrato in quella tradizione, della quale trattiene i "sacrifici", ad esempio. Annuncia anche la *Parusia* nella generazione degli Apostoli. La resurrezione è narrata in modo caotico, con "overdose di contraddizioni" (p. 4) e la si spiega, forse, più come "esperienze mistiche" (p. 29) degli apostoli. Sarà l'"illuminazione retrospettiva" e l'attesa della "consumazione dei tempi" a dar corpo alla Pentecoste, che in realtà è una serie di atti di narrazione evangelica *ad gentes* che producono *moria* ("Parlano tutti insieme, profetizzano, cantano inni, si ubriacano di frasi sconnesse [...] e in questa fervida cacofonia avvengono prodigi, guarigioni, miracoli" (p. 42). Certo, per capire tutto questo i *Vangeli* e le *Lettere Paoline*, gli *Atti degli Apostoli* vanno intrecciati con i *Vangeli apocrifi* e con i commenti stessi dei Padri della Chiesa: testi che non si dispongono in relazione ai "dogmi" su un fronte unitario e coeso, tutt'altro.

Poi l'*Ecclesia*. Nasce a Gerusalemme con Giacomo, fratello di Gesù, nasce tra e per gli Ebrei. Poi interviene Paolo che apre ai "gentili" e sostituisce l'ebraicità con la cristianità. Nasce il Gesù come Cristo, come Dio incarnato e sarà l'evento del 70 d.C., anno della distruzione di Gerusalemme, a favorire la diaspora cristiana e il suo messaggio universale di religione di salvezza.

Lì emerge il problema del “canone”, che viene a formarsi per rispondere a tre “lutti”: la crocifissione, la non-Parusia, la distruzione di Gerusalemme. Così i testi-chiave si sviluppano, si integrano, si selezionano in vista di una dogmatizzazione di Gesù nel Cristo e la verità storica si dilegua per far posto al simbolico. Ma qui “Cristo divinizzato ha già preso il posto di Gesù”, come Messia e come seconda Persona della Santissima Trinità (p. 79), nato da Maria “verGINE”.

Sarà tra il I e IV secolo che la “Babele” dei cristianesimi si unifica. Ciò si compie attraverso il “canone” sì, ma anche attraverso la condanna delle “eresie” (con Ireneo). Così la storia di Gesù come Cristo si uniforma e poi si impone per via politica, dopo il 313. Così il Cristianesimo si fa *uno* e viene gestito dalla *Ecclesia*. “Solo l’intervento del potere imperiale, che impone il cristianesimo come religione di Stato, porterà a unificare quel caleidoscopio di fedi, tra conflitti spesso sanguinosi” (p. 127).

Il breve testo di Flores d’Arcais si offre come un ripensamento laico e critico, in quanto storico, sull’avventura iniziale del Cristianesimo e ne sottolinea la originaria complessità e contraddittorietà come pure la sua unificazione e politica e ecclesiale. Tutto ciò è pedagogicamente rilevante poiché avvicina a una visione critica del cristianesimo e ne libera la fede, riproponendola nel suo stesso essere “folia”. Un credere senza fondamenti. Con un doppio risultato: di interpretare storicamente i dogmi e di porre la fede come nucleo stesso della *religio* riletta come appartenenza sì ma fondata sul “*credo quia absurdum*”. Un testo quindi ri-educativo in piena regola.

3. Sul “dire Dio”

Tre sono le vie per “dire Dio”. Cioè per penetrare la sua identità e comunicarla. Sia pure entro precisi confini: non si parla mai di “Dio in sé” ma sempre per noi e di come e fino a che punto possiamo, appunto, comprenderlo. La prima via è quella filosofica, della teologia razionale. La seconda è quella della adesione a una confessione religiosa. La terza è quella mistica. Ma sono tre vie tutte incerte. Deboli. Sottoposte al dubbio e alla critica. Dio resta, non solo in sé, ma anche per noi, alla fine, un mistero. E un mistero inaccessibile. Da qui la tentazione già di Feuerbach di rovesciare il quesito: non cerchiamo Dio, ma noi in Dio, perché è sempre proiezione dell’uomo, da lui postulato e interpretato. Tale critica atea, però, ci porta dentro la natura di Dio: che è, l’assolutizzazione delle potenzialità umane e la codificazione razionale del Fondamento. Lasciamo da parte questa opzione metodologica e ateistica *ab imis* e restiamo al punto d’avvio (e di vista) delle altre vie.

La teologia razionale, esposta in modo sommo da S. Tommaso d’Aquino e che, a partire dai suoi testi, ha attraversato i secoli, venne fondata su categorie aristoteliche (atto, causa, perfezione, etc.), ma è stata radicalmente esautorata da Kant: applica categorie fenomeniche al noumeno (o cosa-in-sé: qui Dio) e lo fa sbagliando. Cade in parallogismi ed equivoci. La via poi del ragionamento a priori, sostenuta da S. Anselmo, non prova nulla: confonde il logico con l’on-

tologico, che ogni sano empirismo può denunciare come errore. Dopo Kant la teologia razionale è entrata in eclisse, se pure ripresa e sofisticata, ma invano. Allora? E' stata la seconda *Critica* di Kant ad offrire un'altra via razionale. Connessa all'esperienza morale, che postula senza aver certezza, ma postulando dà corpo e senso a ciò che viene postulato: lo reclama come esistente. Certo questa non è via dimostrativa. Né vuole esserlo. Essa perimetra un discorso che si dà come bisogno, come possibile, come alterità, ma accordata alle attese più profonde (etiche) dell'*anthropos*.

La via confessionale è connessa al partecipare a una *religio* che codifica il rapporto col sacro e delimita la concezione di Dio e lo fa vivo e presente, tramite il rito, nella comunità. E' un Dio che si fa comunicazione, si materializza in dogmi, cresce nell'esperienza stessa del *religare*. E' un Dio-certezza. Ma anche un Dio-di-parte. Che abita, culturalmente e storicamente, un cosmo di dei, tra i quali non si sceglie (o di rado), ma in cui si nasce, si cresce, ci si immerge e si condivide. Poi anche si razionalizza, si critica persino, ma sempre a partire da quel punto-di-vista. Che è dato. Regolato anche e sempre (o quasi) in forma apologetica. Tra l'altro a questo livello vissuto lo stesso uscire da una religione e passare a un'altra è sempre pre-razionale, spesso emotivo, dovuto a rifiuti *ad hoc* che lì e non altrove trova i fondamenti per l'atto di conversione. Certo c'è, sì, una gerarchia tra le religioni. Ma si ricordi anche che non esiste nessuno sguardo da nessun luogo che permetta una comparazione in sé pura: essa muove sempre da un luogo, una tradizione, un *corpus* culturale che fa da filtro. L'Occidente ha dichiarato il Cristianesimo il *top* del religioso. Ma si ricordi che l'Oriente lo ha fatto col Buddismo. Ed è solo un esempio. La via confessionale, allora, dice molti dei e dà un *habitus* di certezza, ma se poi argomenta lo fa sempre dentro una "forma di vita" che condiziona l'argomentare stesso.

La via mistica vive l'esperienza di Dio. Porta Dio in noi. Lo rende sensibile al cuore e lo raffigura in sé come fiamma e come amore: Dio è forza totale che avvolge, inebria e annulla. E si ripercorrono le esperienze mistiche da Santa Caterina da Siena a S. Maria Maddalena de' Pazzi, sino a quella finissima e quasi-muta di Pascal. Qui Dio è somma luce interiore e vita totale dall'io e nell'io. Ma è lì che resta. È un Dio "privato". Forte e debole al tempo stesso. Che si dice per l'io e che non si comunica. Mai. E qui la via a Dio resta un mistero, anche se il Dio vissuto si palesa nella fiamma dell'amore e si condensa in un principio che non si pensa ma si vive, ma si vive solo dove esso liberamente si dà. La via a Dio resta segreta, incomunicabile.

Allora, l'unico modo di "dire Dio" è quello morale. Che non dà certezza. Che postula. Che si radica sulle ragioni del senso. Che può essere alla fine anche un inganno. Una ulteriore paralogia... etica. Che può deperire nell'analisi del bisogno di senso e nella logica del senso. Ma è anche una via esigenziale, che muove dalla coscienza (alla Rousseau/Kant) e che non si prova. Solo si dà. Sperando nel possibile. E affidandosi a una "scommessa". Come, a ben guardare, indicava lo stesso Pascal nel culmine dei suoi *Pensieri*. Lì, è vero, legava la "scommessa" al "come se", anche se poi il "come se" era un mezzo per rendere operativa, vissuta, proprio la scommessa.

* * *

Queste considerazioni, molto frettolose e molto generali, rimandano, è ovvio, a tutto un fascio, amplissimo, di letture che qui non possiamo citare, ma che, in realtà, fanno da sostrato a questo ragionamento, anche molto schematico e un po' "provocatorio", che si pone solo come sintesi di quelle molteplici letture e delle parallele riflessioni, anch'esse molteplici e protratte nel tempo. Fino ad oggi.

4. *Su Lutero e la "riforma cristiana"*

Ha sostenuto Carlo Maria Martini: "Lutero è stato il più grande riformatore della Chiesa cristiana". Certo, dopo la fine del cattolicesimo tridentino, dopo il Concilio Vaticano II, dopo le stesse aperture al dialogo interreligioso della Chiesa Cattolica, la tesi di Martini può apparire ormai assimilata e quasi ovvia. Ma non è così. L'ombra del Concilio Tridentino pesa ancora sulla Chiesa romana: nella concezione pastorale, in quella sacramentale, in quella rituale e, ancor più, in quella teologica ufficiale. E i segnali sono molti e inequivoci. Si confrontino solo le lettere papali (di Giovanni Paolo II o di Benedetto XVI) con le conquiste della ricerca teologica del Novecento, e sempre più internazionale e interconfessionale. Gli echi di questa in quei documenti sono assai blandi, spesso inesistenti. La continuità fa aggio sull'innovazione. E la sua riforma la Chiesa cattolica la eseguì col Concilio di Trento, e ad essa resta fedele. Dottrina salda. Filtro dogmatico su morale e cultura. Evangelizzazione "convergente". Azione capillare educativa nella società civile. Con associazioni, gruppi, modelli organizzati, plurali sì ma convergenti in un rispetto di gerarchia, tradizione, dogmi. Ieri come oggi. Oggi, però, l'ordine compatto della Chiesa romana ha le sue "rottture": c'è movimento ai suoi margini, e sono margini plurali, ora intellettuali ora disciplinari ora pastorali.

In questa realtà inquieta, tesa tra Tradizione e Rinnovamento, le parole del Cardinal Martini ci invitano a rileggere, ormai, anche la storia religiosa del cristianesimo in modo nuovo e, per gli standard ecclesiali, rivoluzionario. *Primo*: la storia del cristianesimo è *una*, al di là delle separazioni e come tale va ri-letta. *Secondo*: il protestantesimo rilanciò, all'avvio del Moderno, una visione della Chiesa più "democratica" e "borghese", più emancipativa e delle coscienze e della stessa teologia, come pure una visione dottrinale più fine e inquieta, più critica rispetto alla tradizione dogmatica medievale. *Terzo*: lì si attivò un processo di ricomprensione del cristianesimo con al centro il messaggio teologico e morale e assai meno quello disciplinare e gerarchico. Lì la chiesa si attuò come "faro sul mare in tempesta", come *Civitas Dei* in cammino, come custode della fede più che del dogma. La *croce* fu posta al centro dell'esperienza religiosa. La *Bibbia* si fece lettura personale e guida della coscienza di ciascuno. La messa rito rievocativo e non atto miracolistico (secondo il "fate questo in memoria di me"). Il cristianesimo si laicizzò, si aprì ai soggetti, trovò il suo centro nell'anima del cristiano. E da lì venne a rinno-

vare la teologia, come dimostra esemplarmente l'*iter* protestante della stessa teologia novecentesca.

Allora, con Lutero si compì una vera riforma (una rivoluzione) del cristianesimo, che lo riporta verso le fonti e che fu guardata dal fronte cattolico più innovativo come un modello da recuperare. Anche nel cattolicesimo stesso. E si pensi ai cattolici-liberali dell'Ottocento toscano o lombardo e a come essi guardavano al mondo protestante come testimonianza di un cristianesimo più puro e più moderno ad un tempo. Certo poi la *Pascendi*, il dialogo col fascismo e la "teocrazia" di Pio XI e Pio XII hanno bloccato ogni dialogo. E Lutero rimase l'*eretico* e il *dannato* nell'ottica comune del sentire cattolico.

Le parole di Martini ci richiamano a riflettere e proprio, e ancora, per decostruire, del tutto, la Chiesa tridentina e ridare corpo a una cristianità più coesa e proprio perché dialettica e capace di vivere/convivere *nel* e *per* il dialogo. Quelle parole contengono sì un auspicio, ma anche già un programma.

RECENSIONI

E. Colicchi, *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*, Napoli, Loffredo, 2011

A Enza Colicchi dobbiamo uno dei modelli di filosofia dell'educazione più netti e organici che siano stati presentati in Italia negli ultimi decenni. Un modello di fine tessitura teorica e testimone efficace di quelle svolte maturate nella pedagogia contemporanea, che si è connessa sempre più (e in forma decisiva e problematica insieme) alla "scienze dell'educazione" e a una filosofia come riflessività epistemica e axiologica (*ergo* critica) che deve accompagnare e "irrorare" il lavoro di sintesi tra le scienze proprio della pedagogia. Connettendo le une e l'altra a un preciso modello teorico: empiristico-critico, che si salda a una accezione teorico-pratica del sapere educativo e alla centralità delle esperienze educative stesse che ne sollecitano l'elaborazione. La pedagogia deve farsi "scienza empirica dell'educazione", legata al suo *operari* concreto e ai saperi empirici (=scientifici) che lo possono (e devono), oggi, sostenere. In questo modello la teoria è *per* la prassi. Ad essa sempre si intenziona e da essa sempre si interroga. Anche se, rendendosi scienza, si salda, deweyanamente, a fonti rigorose, di sapere certo, quali sono le "scienze dell'educazione", i cui dati, però, deve costantemente re-intenzionare verso l'educazione come prassi (riflessa).

Il modello è, come già detto, fine e organico. Sfugge a ogni "dogma empiristico" poiché non isola né la datità scientifica né l'operatività della prassi, ma le connette in una teoria interpretativa che dalla pratica emerge e ad essa ritorna corroborata di teoria. Tra l'altro un modello erede tanto della tradizione pragmatista e deweyana (sensibili i punti di incontro con pensiero di Laporta) quanto di quella epistemico-analitica (echi di Granese sono altrettanto sensibili), come pure del personalismo critico-aperto di marca "padovana" (con Flores d'Arcais come maestro e attento tanto all'axiologia della persona quanto all'epistemologia complessa del discorso pedagogico). Ma da queste *lectiones* Enza Colicchi ha ricavato e sviluppato un suo punto di vista, sì di sintesi, ma anche ben nettamente contrassegnato dal primato dell'empirico e dalla funzione, centrale, dell'intenzionalità, entrambi ben connessi proprio al legame costante, in pedagogia, tra teoria e pratica.

Dopo avere, a più riprese, illuminato il suo modello pedagogico in una serie di studi che coprono, ormai, quasi trent'anni (da *Linee di una teoria dell'educazione*, del 1984, a *Educazione libertà ragione* del 1999 e oltre), negli ultimi anni ha rivolto sempre più l'attenzione all'"agire educativo" cercando di definire una teoria dell'azione in pedagogia rivolta a fissarne le coordinate logiche soprattutto e a cogliere, di queste, la

complessità/problematicità costitutiva, la quale reclama una forma di razionalità altrettanto complessa e sfumata, capace di saldare insieme scientificità e interpretazione.

In questo ultimo volume, dedicato all'“intenzione in educazione”, è proprio l'aspetto progettuale e regolativo dell'“agire educativo” che viene messo in luce. E lo si fa con ampi confronti storici e teorici (da Aristotele ad oggi) e con una viva sensibilità per l'“esperienza reale educativa”, rivissuta dalla parte dell'educatore che unisce, deve unire, “riflessività e spontaneità”, costruendo un modello d'azione che proprio nell'intenzione si qualifica e nel rendere questa la protagonista di un “agire ponderato”, dotato di *ratio* e di *poiesis* ad un tempo. Che salda dinamicamente e “in situazione” scienza e arte. Sul piano poi squisitamente logico tale “agire educativo” incardinato sull'“intenzione” si qualifica come “sillogismo pratico” che rende circolare lo “schema mezzo fine”, senza priorità o irrigidimento dell'uno rispetto all'altro “corso”, anzi postulandone l'unità dinamica (alla Dewey). Le intenzioni poi non sono regole da applicare. Sono processi da costruire secondo una prassi intelligente ma in cui l'elemento *phrónesis* resta sempre fondamentale e, anzi, costitutivo.

Tra l'altro, questa logica non copre solo il modello generale del processo “agire educativo”, ma alimenta ogni suo atto, si innerva nell'azione empiricamente intesa e si fa costume pedagogico o, detto in altri termini, professionalità educativa. Così Enza Colicchi può concludere: “A volerla definire, l'intenzione educativa è *ciò che dà unità* [...] Essa investe *per intero* l'agire e/o il da-farsi-educativo del soggetto agente. L'intenzione educativa fa, di un insieme di per sé indefinibile di comportamenti umani, l'*intero* di un agire educativo” (p. 175). Ed è una bella e chiara conclusione. E molto efficace.

Allora, di questa sua ultima fatica dobbiamo ringraziare la pedagogista messinese e di avere compiuto questo periplo complesso intorno a quell'oggetto permanentemente aperto e *sub iudice* che è l'atto educativo e di averci consegnato una sua lettura sfumata, complessa e organica e costruita attraverso un fitto dialogo con modelli teorici avanzati e di alto profilo filosofico e pedagogico. Con esiti radicalmente illuminanti.

Franco Cambi

A. Erbetta (a cura di), *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*, Como-Pavia, Ibis, 2011

L'educazione è l'oggetto formale della pedagogia, intesa sia come modello teorico sia come prassi. E modello e prassi storicamente variabili, pur nella permanenza di alcune costanti: il legame minore/adulto, la cura, il dialogo, la funzione ‘liberatoria’ di questo legame dialogico con le sue diverse pratiche (tutti elementi già fissati, luminosamente, da Socrate e ancora tutti attuali). Ora, proprio a questa dimensione di *Erlebnis* è opportuno richiamarsi, per leggere l'esperienza educativa nella sua densità formativa e nella sua dialettica interpersonale e di crescita del sé. Qui è proprio il paradigma vissuto dell'azione educativa che deve esser messo “sotto analisi”. Con critiche che ne esaltino complessità e problematicità.

Intanto l'educazione coincide con l'esistenza: in quanto essa è formazione di sé continua e sottoposta costantemente a tensione e a innovazione, attraverso una intensa dialettica di emozioni e riflessioni e progettazioni vissute in modo autentico, sottraendosi a ogni “banalità”, a ogni “gregarismo”, a ogni “senso comune”. Anzi, è proprio in questa dialettica tra “sé” e il “mondo” che si compie la formazione: risvegliando l'io e proiettandolo verso il sé, in contrasto sempre con la *doxa* che fa da

freno a ogni crescita autenticamente formativa. E, anzi, dalla *doxa* ci fa prendere le distanze, se tale dialettica si fa *propria e rigorosa e vissuta*, appunto. E con l'educazione si vive e si costruisce proprio l'autonomia e il dubbio e con la critica. In tale processo né Prometeo né Sisifo sono gli interpreti emblematici autentici, bensì lo è il collocarsi *tra* loro, tra impegno e libertà e poi sviluppo delle proprie potenzialità, secondo un paradigma di "essenza" umana personale densamente costruttivo e garante di costruttività aperta. Del sé e per sé.

Con questo lavoro, uscito postumo, di Erbetta, di cui cerco, qui, di fissare la funzione e la struttura, quell'educazione (che è concetto così denso e problematico e plurale e *sub judice* sempre), qui riletto nel suo "vissuto", si fissa come *paideia* (formazione umana dell'uomo), legandosi, così, al suo elemento più alto e regolativo, *sempre*. Anche quando essa viene vissuta nelle istituzioni, dentro uno spazio/tempo organizzato per..., oppure in situazioni fluide e informali (dall'amicizia alla conversazione). Sviluppando, qui, l'ottica fenomenologica che veniva a Erbetta dal magistero di Piero Bertolini, tale categoria in genere resa *univoca e acritica*, (l'educazione), si anima di complessità e di sfumature e si regola sempre più nettamente secondo quel ritmo ascendente verso la "formazione spirituale di sé", che ricalca poi l'esistere stesso. Il saggio di Erbetta nel volume si fa, allora, il *focus* della ricerca e il centro intorno a cui si addensavano gli altri saggi, con le loro caratteristiche ora teoriche (e complesse e mature: come testimoniano bene i saggi di Madrussan e di Calvetto) ora più pratiche (la scuola, col saggio di Massara; il disagio vissuto, col saggio di Giachery), ma venendo così a declinare con più forza proprio quel modello educativo in chiave formativa sempre e sempre vissuta con tensione e con speranza. Se questa è l'educazione (un formarsi-per-tutti e quindi agita tra emancipazione e crescita di sé nella libertà), l'agire educativo si fa cura e aiuto, "avvicinamento esistenziale" in cui l'intenzionalità si qualifica *ad personam*, pur nutrendosi di logiche e procedure razionali e pur conoscendo già *a priori* (verrebbe da dire) le sue stesse condizioni di opacità (di resistenza, di forme mancate, di scarti)

Nella chiusa del volume Erbetta rilancia l'*aut-aut* tra fenomenologia ed empirismo nell'interpretazione dell'esperienza, cercando, sulle orme di Banfi, una soluzione dialettica: che si faccia teoria problematica (ora progettuale ora interpretativa) dell'educazione, la quale è in sé il "farsi dell'esistenza" che nel percorso dell'essere "in cerca di sé" (il soggetto-individuo) incontra l'"oggettivazione storica" come cultura e di essa di nutre e con essa si dà "senso". E dà senso a sé e al mondo stesso che viene a interiorizzare.

Se questa è l'educazione, allora abbiamo bisogno di una pedagogia collocata a questa altezza, da tenere ferma con acribia e responsabilità. Da tener viva in ogni educatore e per ogni educando. *Ergo* anche in ogni uomo e per tutta la vita. Una pedagogia che è "compito" e "compito responsabile" che si fa sempre e sempre più "richiamo alla veglia della nostra coscienza" (p.188)

Il denso volume curato da Erbetta, non solo ci ripropone il fine teorizzare del pedagogista torinese, la sua ricca sensibilità culturale e il suo argomentare da e per il vissuto, ma anche ci chiama a riflettere su alcune categorie-chiave del dibattito pedagogico attuale: la formazione, la cura e la cura di sé, l'intenzionalità, il ruolo della critica, l'io-come-sé, etc. Tutte le categorie che innervano il volume e che articolano, al livello più alto e più proprio, il sapere pedagogico attuale e lo stesso agire educativo nel tempo della Complessità.

Franco Cambi

A. Lazzarini, *Polis in fabula. Metamorfosi della città contemporanea*, Palermo, Sellerio, 2011

La città antica, quella moderna e quella dell'“epoca globale” sono i modelli di organizzazione dello spazio, della vita sociale, del tempo vissuto che hanno animato e regolato la storia dell'Occidente e la sua stessa evoluzione culturale e politica. Sono modelli assai diversi di città e che scandiscono il ruolo stesso che essa ha svolto nella storia dei popoli. La *polis* greca è “radice”. La *Civitas* romana è nucleo di soggetti che stipulano *pacta*. La città moderna è metropoli: che si razionalizza, che si trasforma, si fa sempre più luogo esclusivo della vita sociale e sua prima rappresentazione, anche se aperta a rileggere aporie: tra centro e periferie, tra produzione e consumo, tra spirito di *flâneur* e uomo massa, etc. E tali modelli urbani hanno regolato anche la formazione umana dei soggetti, modellandone la coscienza e l'esperienza, sviluppando capacità diverse ma, fino a ieri, complementari, quali l'ordinare, il produrre, il vivere la tradizione, l'*ethos* e la contemplazione e il vivere-la-cultura, etc. Tale unità dialettica si è infranta e disseminata (nel senso anche di dispersa) nella città del presente e del futuro: la megalopoli. Che è territorio più che città, sistema integrato di poli e sempre più omologato da architetture senza pianificazioni e senza centro, dove “esplode” in pieno l'*éthos* contemporaneo: legato all'essere-in-transito, al co-abitare, all'“addossarsi” senza conoscersi/riconoscersi, a un pluralismo spesso, troppo spesso, “alla deriva”. Ma così è. Ogni metropoli nel postmoderno e nella globalizzazione si fa megalopoli. O, almeno, lì sta il suo futuro (prevedibile, ma con abbastanza certezza).

Nella megalopoli mutano le relazioni, muta l'idea di spazio e quella di tempo, si crea dispersione, distacco, non appartenenza. Il modello-rete può “salvare” questo territorio urbano ormai *post-urbs*? Forse, ma non è certo. Ed è un modello che amministra il megaspazio non lo riaggrega. Spiritualmente parlando. Pedagogicamente parlando. La rete poi è “spazio di flussi” e sempre più immateriali e astratti (la rete è amministrazione e comunicazione nella “rete elettronica”). Il suo “senso” è lo sviluppo e il suo centro si sposta, così, ai confini. La “città” si è fatta “infinita”, tendenzialmente e teoricamente. Ma così la “città globale” segna la morte della città stessa: sostituita da *reti*, da *flussi*, di “scrittura metropolitana” (di non-luoghi anonimi, incoerenti, non-coesi).

I modelli di città sono anche “modi di pensare.”, producono “discorsi”, sono “testi” che si espongono e *formano*: danno forma ai soggetti attraverso i loro “simboli”, attraverso il loro essere comunque “palinsesti”, il loro implicare anche un “vedere” che può farsi, sempre di più, d'insieme e lì declinare pratiche di “comportamenti, azioni, conversazioni, comunicazioni verbali e non verbali, gesti preformativi” (p. 137) che aprono problemi. Così, forse, la città che è stata “spazio pubblico” può esserlo ancora, nell'età delle megalopoli, attivando – secondo Castells – neo-identità connesse sia ad apparati legittimanti, sia a “comunità chiuse residenziali”, come pure a soggetti collettivi “progettuali”. Forse dall'interazione come “relazione” di queste identità plurali e dal loro ricostruire “comunità” può emergere un futuro più umano (ancora umano) della città globale stessa. Ma se e solo se tale città *in fieri* e quelle depositarie anche del passato (come sono le città italiane) si fanno “laboratorio politico”, pensando un nuovo “governo” e una nuova “etica dell'abitare”: contrassegnata dall'“erranza”, dal “pensare” nello spazio, dallo spirito del “camminare” per fare, così, emergere quel neo-*ethos* erede sì della *flânerie* ma anche della responsabilità e della comunicazione etiche del Moderno e del Postmoderno: tra Weber e Apel), sostenute in modo potente dall'immaginazione, che guarda ancora oltre, tiene fermo un progetto e lo fa partendo, ancora, dall'uomo,

qui sviluppato nel suo essere e voler essere “relazione”. Come ci ricordava Esposito in una recensione a questo e altri libri sulla città apparsa su “La Repubblica” del 6 gennaio 2012. Acutamente. E vorrei aggiungere: pedagogicamente.

Il bel volume di Anna Lazzarini è una lettura assai fine ed efficace della storia della città, rpensata attraverso un fascio articolato di contributi teorici, tutti ben saldati all’evoluzione del discorso critico svolto nel testo. È un testo che fa, anche, da prolegomeni ad una pedagogia della città, che qui è contenuta tra le righe e che aspetta di essere ripresa e decantata. Sapendo che ad un tempo la città è, per noi, oggi, sempre più e radice e destino e compito. E compito aperto proprio per la problematicità radicale che la contraddistingue. Peranto da pensare e da volere nella sua complessità di cui l’attualità è radiografia e modello. Con molti rischi, ma anche con tante possibilità da far emergere. E il volume le fa emergere con perspicacia e chiarezza.

Franco Cambi

L. Martiniello (a cura di), *L’infanzia in una stagione di crisi*, Napoli, Guida, 2011

Lucia Martiniello ha curato la pubblicazione degli atti del Convegno organizzato nel maggio del 2011 dall’Università telematica Pegaso per riflettere attorno a un tema di grande attualità ma non di altrettanta attenzione scientifica come è quello dell’infanzia in riferimento agli sviluppi della crisi mondiale e in rapporto alle problematiche di vita affrontate dai bambini di oggi. Tra i molti temi trattati, tutti di grande rilievo pedagogico e culturale, quelli che connotano l’impianto teorico-sperimentale del volume riguardano le dinamiche educative connesse al predominio dei nuovi media e della cultura digitale nelle esperienze conoscitive e comunicative dell’infanzia e la promozione/valorizzazione delle sue specificità, bisogni e diritti. Una rilettura critica e decostruttiva del virtuale è, infatti, più volte richiamata per contrastare quella “scomparsa” dell’infanzia già prefigurata da Postman che metteva in guardia contro la linearizzazione del pensiero e l’omogeneizzazione delle individualità legata all’abuso televisivo e si ribadisce, in molti saggi del volume, l’importanza di accompagnare il messaggio mediatico con la cura e l’ascolto attivo delle peculiarità infantili per evitare forme di estraniamento e di disorientamento precoce nella costruzione del sé e delle relazioni con il mondo. Nessuno degli autori rinnega le enormi potenzialità sviluppate nei bambini dall’uso delle reti telematiche sia in termini cognitivi che percettivi e mnemonici, ma si evidenzia la necessità della presenza adulta per gestire in modo consapevole e responsabile quest’incontro fornendo strumenti narrativi ‘altri’, modalità comunicative cariche di significato, conoscenze contestualizzate e un sistema di spazi educativi e formativi ampio dove gli apprendimenti possono essere negoziati rispetto ai bisogni e dove le informazioni possono essere rilette criticamente, oltre la loro presunta neutralità e oggettività.

In sostanza, perciò, si tratta “di offrire al bambino, accanto ed insieme all’attiva partecipazione all’universo multimediale, la costante presenza di adulti di riferimento, stabili nelle loro interazioni, capaci di infondere sicurezza e fiducia e disponibili a mediare il rapporto del bambino con l’universo simbolico generato dalla vita nel villaggio globale” (pag. 80).

In particolare, poi, si auspica una maggiore capacità della scuola di tenere il passo con i cambiamenti tecnologici attivando modalità di apprendimento più consone ai talenti personali, assicurando a tutti l’accesso ai saperi e potenziando quel senso di appartenenza collettivo e comunitario che non può mai essere disgiunto dalla valorizzazione del singolo.

In consonanza di ciò, di un ripensamento, cioè, del ruolo educativo dei genitori e degli insegnanti in rapporto alle profonde trasformazioni del postmoderno e alla nozione di *crisi* e di *disincanto* che ne consegue, va riletto il paradigma dell'infanzia per comprenderne le condizioni e la stessa identità, contrassegnata sia dalla dimensione biologica oltre che da quella simbolica, sociale ed economica, per rilanciarla come progettualità futura dato che si è affermata, sostengono più autori del volume, quale categoria principe della libertà, del diritto e della soggettività più autentica, pur nel lungo e controverso cammino in cui è stata costretta. Anche perché la "scoperta" dell'infanzia - in chiave pedagogica come il *bambino padre dell'uomo* (Montessori) e in ottica psicanalitica come matrice originaria e prima dell'essere umano (Freud) -, porta con sé il rovesciamento del paradigma adultistico dell'esistenza e innerva di nuova linfa educativa le modalità di cura, di assistenza e di socializzazione dei bambini. Quindi, il riscatto e la cura dell'infanzia costituisce, proprio dal versante pedagogico, la cifra imprescindibile di una nuova umanità sviluppata sulla tutela e sul rispetto dei diritti, della libertà, e per la costituzione di una società fondata sull'uguaglianza e su l'istruzione personalizzata per tutti. Questa radicale riconversione della vita politica e sociale si incardina - sottolinea ancora Cambi - sul messaggio utopico che l'infanzia trasmette come affermazione del gioco, della comunicazione, della libertà e della pace ed è proprio "l'*animus* infantile che si fa regola e culturale e sociale" (pag. 69).

Altri interventi sostengono con forza questa possibilità di uscire dalla crisi attuale guardando all'infanzia come al futuro del mondo anche per le sue capacità di trasformare la realtà attraverso la dimensione ludica e creativa e di controllare i rischi dell'insicurezza con quell'intensa partecipazione affettiva ed empatica che i bambini sono in grado di attivare nei loro modi di essere e di porsi con gli altri. La stessa qualità dei servizi educativi rivolti all'infanzia, può costituire, a detta di molti, uno strumento indispensabile per superare svantaggi culturali, sociali ed economici di origine e può rappresentare un incentivo prezioso per favorire una genitorialità più consapevole e responsabile, oltre ad iscriversi in un percorso di partecipazione attiva e di riflessività che, mentre soddisfa i bisogni dei bambini, interroga tutti sulle scelte etiche ed educative.

Daniela Sarsini

G. Minichiello, *Il principio imperfezione. Per una pedagogia della conoscenza*, San Cesario di Lecce, Pensa Editore, 2011

Come l'Autore spiega nella Premessa, il volume è mosso dal convincimento che la conoscenza coincide con la vita e pertanto comporta una serie di scelte. L'importante è allora che l'educazione agevoli opzioni corrette, tanto più che il sommo bene, come dicevano gli antichi filosofi, non è altro che il risolversi nella vita (*ivi*, p. 8). Tale impostazione conduce Minichiello a svolgere un discorso interessante, costruito sul filo di una dialettica che tende da un momento all'altro a rovesciarsi nel suo opposto. Non a caso egli afferma che la ragione si attua tra necessità e contingenza. Tuttavia l'universo della *ratio* contemporanea intende non istituire un mondo di oggetti "possibili", bensì "assicurati" (*ivi*, p. 19), ossia *determinati* e ciò limita la speranza e la responsabilità.

Al contrario, la conoscenza, sempre secondo Minichiello, è una pratica di vita e pertanto, mentre è necessariamente *imperfetta* poiché la pratica non è mai *a priori*, ha una natura *formativa*, ossia volta alla possibilità di ricostruire il mondo in cui si è formata e quindi di innalzare la qualità della vita dell'uomo (*ivi*, p. 33), che poi è il

senso del discorso pedagogico. Ciò conduce il pedagogista a riconsiderare i grandi maestri dell'antichità, dai presocratici (Eraclito, Parmenide ecc.) a Platone, ad Aristotele, insistendo sulla opportunità dell'educazione dell'anima, grazie alla quale il soggetto possa orientarsi nel mondo.

Tra i contemporanei, Minichiello ritiene che Foucault (*La cura di sé*, 1984) abbia toccato la profondità dell'aspetto pedagogico del problema, collegandolo al tema della verità e della spiritualità dell'uomo (*ivi*, p. 95). Foucault intende la spiritualità come una tensione verso la verità, che il soggetto non possiederà mai totalmente. Ciò comporta che il soggetto debba cambiare posizione in funzione della continua ricerca di una maggiore sicurezza valoriale. Una simile conversione del soggetto può avvenire secondo norme che devono servire ad una sorta di *ascensione*, di miglioramento (ecco il rapporto tra *ἔργος* e *ἀσκήσεις*). Pertanto, ripete Minichiello chiosando Foucault, la verità è sempre realizzazione del soggetto. Il maestro, pertanto, l'educatore ha il compito di indirizzare alla cura di sé. Ne segue (*ivi*, p. 101) l'importanza della nozione del *modello*, perché, alla fin fine, la verità è il modello trascendente a cui bisogna conformarsi, mentre il maestro deve prendersi cura dell'allievo, fungendo, come egli scrive, «da principio e da modello della cura» (*ibid.*) dell'alunno.

Ma tutto questo ancora non basta, continua l'Autore: ci vuole la convergenza della volontà. E qui il discorso si sposta sull'analisi di pensiero di Jonas (*Dalla fede antica all'uomo tecnologico*, 1974). E questo a ragione, in quanto non può esistere una conoscenza che non sia sorretta dalla volontà di conoscere. Da questo punto di vista, esiste una sorta di compenetrazione tra conoscenza e volontà (volontà di conoscere), senza la quale, si potrebbe osservare, lo stesso studio non ha alcun significato.

Il discorso di Minichiello, possiamo dire, si organizza in un attento reticolato di rinvii, che intendono spiegare non solo come il discorso pedagogico non possa essere scisso da quello speculativo, ma deve implicarlo, ma come esso deve essere continuamente tenuto presente nella sua naturale contingenza, perché deve essere sempre pronto a riscattarsi dagli esiti dogmatici e ideologicamente orientati.

Aggiunge il pedagogista avellinese che tutto questo fa sì che la società debba essere intesa come un insieme indefinito di oggetti e che la formazione del soggetto debba essere considerata mirante ad un individuo auto-disciplinato (*ivi*, p. 132). Poiché il mondo oggettivo della modernità è quello del denaro, della proprietà ecc. (*ibid.*), è opportuno che il soggetto auto-disciplinato non ne sia un succube passivo, come potrebbe accadere per un certo modo di intendere le scienze della formazione che ha come mira «la formazione di un soggetto educato mediante procedure neutrali, mediante tecniche, che non richiedono particolari propensioni o attitudini individuali, "di indole"» (*ivi*, p. 139). È il cosiddetto problema dell'*identità funzionale*, per cui più che ad una vera formazione morale dell'individuo, legata a valori condivisi o condivisibili, si tende, attraverso un processo di istruzione, all'adattamento e alla socializzazione, come è nella tecno-scienza moderna (*ivi*, p. 141). Qui Minichiello tocca il punto centrale del problema del formativo, cogliendone con chiarezza l'ambiguità e l'aspetto ambiguità di tante scelte pedagogiche contemporanee. Egli lamenta tale *razionalità limitata*: «alla località degli ordini e delle connessioni di senso del mondo corrisponde la limitatezza della razionalità del comportamento, che è la specie di pensiero adatta a sopravvivere in un mondo senza risultare elemento di disordine di tale mondo» (*ivi*, pp. 144-145). Minichiello diffida del secolo della conoscenza realizzata e delle macchine, come è perplesso nel poter trovare una morale in una società agnostica come quella contemporanea; riprende pertanto il tema del religioso come quello capace di andare oltre la dimensione temporale, sollecitando (*ivi*, p. 178) il discorso pedagogico a indirizzarsi verso una pragmatica performativa, che implichi il *dover* essere libero.

Merito non piccolo del volume di Minichiello, informato di una larga e attenta lettura di classici del pensiero, è quello di aver mostrato non solo la fragilità di un sapere che intende porsi definitivamente come chiarificatore e di una tecnica (anche pedagogica) che pretende di essere liberatrice, ma nell'aver ricordato che la vita si costruisce vivendola, e che una *buona* vita richiede non solo il possesso di un abito sapienziale, ma di una retta volontà. Il che, si potrebbe asserire, non garantisce alcun risultato, ma sono le premesse indispensabili per poter cercare di vivere al meglio della propria spiritualità. Questo è in fondo il compito che deve proporsi *in primis* l'educazione e che invece, molte volte, è messo totalmente da parte per la formazione di un uomo integrato in un sistema prefissato, e quindi diviene una semplice promozione dell'alienazione abilmente occultata in nome della felicità nell'immediatezza del presente.

Giovanni U. Cavallera

Ruggero D'Alessandro, *La comunità possibile. La democrazia consiliare in Rosa Luxemburg e Hannah Arendt*, Milano, Mimesis, 2011

Il recente testo di Ruggero D'Alessandro ha il merito di riportare all'attenzione del dibattito italiano la vicinanza tra due pensatrici politiche quali Rosa Luxemburg e Hannah Arendt. Se infatti, oltralpe, il filo rosso che sembra unire le due autrici è stato, anche recentemente, oggetto d'indagine, in Italia il loro rapporto risulta solo marginalmente nella letteratura dedicata alle due pensatrici. Tra i pochi tentativi ricordiamo la presentazione di Alessandro Dal Lago, intitolata *La lezione dei perdenti*, che accompagna l'edizione italiana del saggio che la Arendt dedicò alla pensatrice e militante polacca, *Elogio di Rosa Luxemburg, rivoluzionaria senza partito* (in "Micromega" n. 3, 1989). Come è noto, il testo arendtiano, che recensisce la brillante biografia della Luxemburg scritta da Nettel, rimprovera all'autore di attribuire alla rivoluzionaria una forte ambizione e un'ostinata aspirazione alla carriera, ritenute entrambe dalla Arendt incompatibili con la figura generosa e appassionata della Luxemburg. Come nota Dal Lago, nella difesa di Rosa si cela Hannah: accumulate da simili origini, entrambe ebreë e donne, nascono e decidono di rimanere *outsider*. Pensatrici capaci di mantenere la loro singolare criticità senza per questo dover rinunciare ad assumere una parte nel mondo, e nello spazio politico, hanno indossato, con coraggio ed eleganza, come la Arendt scrisse per la Luxemburg, la veste di una "figura piuttosto marginale", "la figura più controversa e meno compresa nella sinistra tedesca" (*Elogio di Rosa Luxemburg*, pp. 43-44). Se pensiamo, poi, che l'articolo della Arendt sulla Luxemburg uscì in America nel 1966, risulta facile capire come l'affermazione valga per entrambe: la ricezione del *reportage* sul processo Eichmann aveva coinvolto, infatti, la pensatrice tedesca in un vortice di polemiche, controversie e incomprensioni che avevano tentato di mettere ai margini il suo pensiero critico e indipendente. Così, come in un gioco di specchi, le due donne s'illuminano a vicenda mettendo in luce la vicinanza della loro esistenza individuale, rafforzata e riletta dalla comunanza politica.

Proprio da qui parte il testo di D'Alessandro: tratteggia la loro somiglianza privata implicitamente iscritta nelle immagini delle due donne sino ad arrivare a una lettura pubblica, al loro "coraggio politico e acutezza intellettuale che le spingono a sostenere la causa dei Consigli (*Soviet, Räte*, consigli operai, contadini, di soldati)" (p. 10).

Ad essere posto al centro della riflessione è, infatti, come recita il titolo, il tema della "democrazia consiliare".

E non poteva essere altrimenti: basti pensare agli immancabili rimandi a Rosa Luxemburg ogni qualvolta la Arendt si trova a pensare e a riflettere sull'importanza dei Consigli, siano questi i primi *Soviet* della rivoluzione russa, tanto amati dalla pensatrice polacca, o quelli nati durante la Rivoluzione ungherese, ai quali la Luxemburg non ha potuto, ovviamente, assistere e che la Arendt vede come tardiva e per questo ancor più positiva e sconcertante manifestazione della "rivoluzione spontanea" (*Riflessioni sulla Rivoluzione ungherese*, in "Micromega", n. 3/87, Luglio-Settembre 1987, p. 92) auspicata dalla Luxemburg.

Le riflessioni delle due pensatrici vengono presentate dall'autore su binari paralleli che corrono veloci, ripercorrendo tappe e momenti decisivi della storia politica che intreccia e, insieme, dipana la loro posizione teorica, fino a farle convergere sul ruolo e l'importanza dei Consigli. "Il punto di maggior vicinanza teorica e politica fra le due protagoniste di questo libro è lo spontaneismo, il rifiuto del settarismo, della mancanza di dibattito interno, della presunta autorità indiscussa dei *leader*, le decisioni imposte dall'alto alla base del partito. Dunque non possono che essere i Consigli lo sbocco nella realtà di una teoria che la realtà provi a cambiarla, profondamente, dal basso. Ed è uno sbocco valido sia per Rosa che per Hannah, poiché si tratta di uno strumento partecipativo, collettivo, un modello che estende la libertà e che deve purtroppo lottare con la prevaricazione del partito-avanguardia" (p. 84).

I Consigli sono per entrambe il luogo dell'azione e lo spazio della libertà, e come tale non possono essere che spontanei, improvvisi e innovativi, ma la spontaneità che contraddistingue l'istituirsi di forme assembleari, non deve mai essere intesa, sia per la Arendt come per la Luxemburg, come uno spontaneismo privo di coscienza, come un momento di apertura temporaneo e passeggero. Ciò che accumuna entrambe, e che l'autore in alcuni passaggi sottolinea, è la necessità di dare un nuovo ordine al mondo, un *novus ordo*, di instaurare una forma di governo che mantenga vivo lo spirito rivoluzionario senza per questo rinunciare alla stabilità. "Dunque il Consiglio rivoluzionario si pone" per entrambe "non quale mero strumento", come fu per Lenin e per la prima riflessione della Luxemburg, bensì come "un vero e proprio organo diretto, interno, spontaneo, non teoretico, permanente" (p. 41). La base, insomma, di ogni democrazia, il fondamento sempre mutevole di ogni comunità possibile, come recita il titolo.

La convinzione che i consigli fossero la forma di governo che istituisce e mantiene la democrazia, se per la Luxemburg, come mostra D'Alessandro, è una conquista intellettuale che conduce a una sempre maggior rottura con il Partito, per la Arendt è il punto d'arrivo di un cammino iniziato con la riflessione sulla *polis* intesa come quello spazio di libertà e pluralità che non ha bisogno di essere rappresentato, né governato, ma semplicemente, con tutti i suoi rischi, abitato e condiviso.

Entrambe comunque lottarono per non vedere la spontaneità morire sul "tavolo di una dozzina di intellettuali" (R. Luxemburg, *La rivoluzione russa*, in *Scritti scelti*, Torino, Einaudi, 1976, p. 600), perché, soprattutto per la Arendt, non venisse confusa la politica con l'arte di governare, e perché la spontaneità delle rivoluzioni non fosse schiacciata, o sottomessa, dalla gerarchia e dalla burocratizzazione di partito.

Entrambe pensarono la democrazia non come la fine della rivoluzione, ma come il suo mantenimento sotto la forma dei Consigli, cercando di salvare quel "tesoro perduto" (ovvero quell'identità personale e unica che si dà solo nella pluralità) al quale la Arendt dedica l'ultimo capitolo di *Sulla rivoluzione* (H. Arendt, *Sulla Rivoluzione*, Torino, Edizioni di Comunità, 1999) e nel quale sferra il suo attacco alla politica di partito e alla democrazia rappresentativa.

Si potrebbe spingersi oltre nel vedere, come fa Zorzi nell'introduzione all'edizione italiana del testo citato, un altro elemento di forte vicinanza nel programma

repubblicano della Luxemburg. Ma in questo contesto non occorre andare così lontano. Le simmetrie delle due pensatrici rivoluzionarie possono già bastare per scalare il mito della loro distanza; anche se, forse, non per sfatarlo.

Sarebbe stato, infatti, interessante un'analisi sulle loro differenze una volta appurata la loro convergenza: per quanto la Arendt tenda ad allontanare la Luxemburg dal marxismo affermando che "non era una marxista ortodossa, o così poco ortodossa da far dubitare che fosse marxista" (*Elogio di Rosa Luxemburg*, p. 47), rimane innegabile l'eredità e la formazione della sua eroina. E che la Arendt fosse interessata a recuperare la figura di Rosa come voce fuori dal coro è legittimo e comprensibile, ma ciò non toglie che nella loro vicinanza ci siano anche forti lontananze. D'Alessandro non le rileva, forse perché le dà per scontate: inserisce la sua riflessione in un dibattito più ampio, quello sulla comunità, che rimane uno sfondo, forse volutamente mai messo a fuoco, ma che ha il merito di evidenziare l'attualità delle due pensatrici e della loro idea di comunità democratica, spostando così l'attenzione dal loro rapporto alla nostra responsabilità.

L'ultimo capitolo è, infatti, uno sguardo lucido dell'attualità: riflessioni, prospettive, criticità, mentre sottolineano l'urgenza di ripensare nuove forme di politica dal basso, interrogano possibili soluzioni e modalità d'azione per annullare, o almeno diminuire, la lontananza tra la politica e la *polis*, prospettando una democrazia alimentata da una partecipazione diretta. Dalla lotta di classe, all'immaginazione creativa di Berardi, sino al movimento *no-global* si ripensano lotte e strategie. Fino ad arrivare ad un punto limite: l'incompatibilità tra democrazia e sistema capitalistico. Se la Luxemburg si inserisce a pieno in questa linea di pensiero, "quanto alla Arendt", lamenta l'autore, "purtroppo, è impossibile dire lo stesso. Il suo liberalismo appare infatti radicato anche in una struttura economica sulla quale, però, non sembra mai essersi soffermata più di tanto." (p. 110). A questo proposito mi sembra opportuno ricordare che la Arendt si sofferma sul problema economico molte volte, ma tenendolo ben separato dal problema politico. È questo un punto importante che la distanzia dal marxismo (e non solo); la sfera economica, più legata alla dimensione privata della necessità che alla libertà, deve, infatti, rimanere sempre subordinata alla sfera politica. "I Consigli sono sempre stati innanzitutto politici, poiché in essi le rivendicazioni sociali ed economiche hanno sempre avuto un ruolo del tutto secondario, e proprio questa mancanza di interesse per i problemi sociali ed economici costituì agli occhi del partito rivoluzionario un segno sicuro della loro mentalità piccolo-borghese, astratta, liberalistica. In realtà era il segno della loro maturità politica". (H. Arendt, *Sulla Rivoluzione*, p. 318). Per quanto possa apparire utopistico, il pensiero arendtiano assume i tratti di una fondamentale provocazione che porta a riflettere non solo *contro* il capitalismo, ma *oltre* il sistema economico.

Raccogliere questa sua eredità forse sembra oggi impossibile, ma l'impossibilità stessa denuncia la degenerazione della politica e il rischio, forse, non del fallimento della rivoluzione, ma della sua degenerazione, come temeva già la Luxemburg.

Il testo di Ruggero D'Alessandro si presenta come uno spunto importante per ripensare non solo il pensiero delle due autrici, ma soprattutto per riflettere sulla loro attualità. Quello che ci lasciano è un amore per il mondo, come ricorda l'autore, e un pensiero sempre critico e vigile non solo contro i propri nemici, ma anche verso gli amici, fossero questi i gruppi di appartenenza o le comunità nelle quali hanno vissuto. Le loro voci ribelli e ostinate, e per questo spesso isolate, hanno sempre dato fastidio sia all'esterno, quanto all'interno. Ma per questo hanno contribuito, con estremo coraggio, a mantenere vivi quegli spazi di azione e libertà che avevano riconosciuto nei Consigli. Un modello che, ancora oggi, risulta importante ripensare,

in una società chiamata a rileggere, e in modo critico-radical, se stessa: nelle sue strutture, nei suoi apparati, nei suoi stessi destini.

Agnese Della Bianchina

Paolo Ferri, *Nativi digitali*, Milano, Mondadori, 2011

Dopo la scrittura, dopo i caratteri mobili, dopo la comunicazione elettronica, alle soglie del terzo millennio i media digitali hanno inaugurato una nuova rivoluzione culturale e comunicativa. Paolo Ferri raccoglie le suggestioni di Mark Prensky, di Pedrò e di altri autori ed importa anche nel contesto italiano l'ipotesi secondo la quale le nuove tecnologie starebbero avviando una mutazione antropologica. Esisterebbe infatti una soglia generazionale, uno spartiacque anagrafico, che separerebbe "nativi digitali" da "immigranti digitali". I nati dal 1996 (data che l'autore individua in Italia posteriormente rispetto agli Stati Uniti) in poi, entrando in contatto naturalmente con la comunicazione digitale, incontrano nuove forme di esperienza che determinano un mutamento nelle loro strutture cognitive e nelle loro intelligenze.

L'autore, oltre a Prensky e Pedrò, i primi a introdurre l'etichetta in ambito sociologico e pedagogico, passa in rassegna un'ampia letteratura sui mezzi di comunicazione più attuali: a partire da Levy e Castells, da Negroponte a Papert, per arrivare fino a Jenkins e a Veen o, in ambito italiano, a Longo e a Calvani. La documentata analisi si struttura in quattro parti: le prime due si occupano di chiarire chi sono i nativi digitali e di spiegare le caratteristiche di quella che viene definita come "intelligenza digitale"; nella terza e quarta parte, descritte le caratteristiche dei nuovi media e le loro conseguenze antropologiche, Ferri si chiede in che modo le agenzie tradizionali (scuola e famiglia, *in primis*) debbano rivedere il loro ruolo e secondo quali direzioni siano chiamate ad intervenire. Mentre i tradizionali compiti della formazione scolastica (leggere, scrivere e fare di conto) potevano essere assolti soltanto attraverso la mediazione di un adulto, apprendere i linguaggi delle nuove tecnologie, almeno ad un livello superficiale di semplice utilizzo, può passare semplicemente dal *learning by doing* e non necessita la mediazione di un insegnante o di un adulto.

La "rivoluzione digitale" ha innescato un processo incontrovertibile, che non soltanto cambia gli strumenti del comunicare, ma agisce sulla cultura e, secondo la tesi di Ferri e degli autori citati, trasforma l'uomo. Tra le caratteristiche tipiche dei media digitali per l'autore – docente proprio di tecnologie didattiche e già autore di numerose pubblicazioni sul tema – vi sono l'accesso alla rete attraverso dispositivi mobili e reti wireless, la velocità di collegamento, la possibilità di ricorrere ad "estensioni digitali" della propria sfera sociale, ma, soprattutto, la diffusione di un tipo di cultura "partecipativo", che, fondata su un approccio *open source*, democratizza e rende possibile a tutti l'accesso al sapere e la sua condivisione: la conoscenza distribuita e l'intelligenza collettiva compongono una "sfera pubblica digitale" che diviene l'*habitat* – Lotman avrebbe detto la "semiosfera" – in cui vivono generazioni nate-digitali.

Tra le caratteristiche fondamentali dei "nativi", vi sarebbe la loro tendenza a considerare la tecnologia come un elemento naturale del proprio ambiente di vita, un ambiente che unisce svago, socializzazione, divertimento ma anche formazione. I soggetti sono così immersi in contesti tanto interattivi da poter essere trasformati, manipolati e personalizzati. I nativi, attraverso i videogiochi ma anche attraverso il semplice utilizzo di media digitali, possono attivare stili cognitivi, comunicativi e relazionali nuovi: possono, ad esempio, "campionare" e "miscelare" contenuti me-

diali, attribuendo loro significati differenti rispetto a quelli originali, ma anche fare esperienze cognitive multiple in forma non lineare, secondo la metafora del *multi-tasking*. Sfuggendo alla tentazione di sbilanciarsi esclusivamente verso le criticità o verso i punti di forza, Ferri propone un quadro che, documentato statisticamente, testimonia la necessità che gli adulti (e in particolare i formatori) prendano atto di come i giovani “amino” le tecnologie e di come esse “armino” i giovani di competenze nuove che non possono essere trascurate. Ferri, sulla scia degli autori citati, non si limita però a definire nuove “competenze”, ma pone al centro del suo testo l’idea di un nuovo tipo di intelligenza che si aggiunge alle sette già individuate da Gardner: l’“intelligenza digitale” – concetto coniato in psicologia da Battro – sarebbe proprio una facoltà mentale e celebrale, sviluppatasi nei nativi con la diffusione di massa delle tecnologie digitali. Approfittando della “plasticità neuronale” del cervello umano nelle prime fasi della vita, i nativi rappresenterebbero una nuova forma di *Homo sapiens*, che è caratterizzata dalla sua “capacità di interagire, meticcarsi e comunicare con grande facilità con le macchine digitali sempre più sofisticate”. La tesi di Ferri qui è forte e trova molti avversari: da Carr (“*Internet is making us stupid?*”), a Lanier (“*You are not a Gadget...*”): anche se la dimostrazione dell’esistenza dell’intelligenza digitale è, per ammissione dello stesso autore, “provvisoria e falsificabile”, rimane, in quella che è stata definita l’“era dell’accesso” (Rifkin), l’importanza di porre l’attenzione sulla specificità dell’infanzia; e rimane anche la necessità che studiosi, insegnanti, educatori e genitori inseriscano tra gli obiettivi dei *New Millennium Learners* quelle competenze digitali che consentono di “abitare” la condizione attuale in modo consapevole, critico e creativo.

Il testo offre alcuni importanti suggerimenti: *in primis* la necessità di trasformare il *setting* dell’apprendimento e di rendere gli insegnanti consapevoli che il loro ruolo, sempre fondamentale, è messo in discussione e deve essere riconsiderato alla luce della diffusione di nuove tecnologie. Inoltre, fondamentale può essere considerata l’idea educativa secondo la quale “nativi digitali” e “immigranti digitali” – anche chi non condividesse la divisione, potrebbe comunque distinguere tra insegnanti e allievi, tra adulti e giovani – sono chiamati ad una formazione reciproca, che consenta a ciascun soggetto di mettere in gioco le proprie capacità per arricchire l’altro.

Il costrutto “nativi digitali” impone però alcune riflessioni pedagogiche, forse, da ulteriormente approfondire nel testo. La prima riguarda un chiarimento terminologico. Parlare di “nativi” porta a generalizzare la fascia di età di riferimento: sono già riscontrabili rilevanti specificità nella prima infanzia? Il tema è interessante, ma non molto indagato: spesso riferendosi ai “nativi digitali” si parla di “adolescenti” digitali, già alfabetizzati (più o meno “auto-didatticamente”) ai nuovi media, trascurando così il fatto che la rivoluzione digitale rischia perfino di accentuare quella “scomparsa dell’infanzia”, della “prima” e “seconda” infanzia, che Postman aveva attribuito alla televisione analogica. Inoltre, se il concetto di “nativi” e di “immigrati” è facilmente identificabile con una matrice geografica-linguistica, viene da chiedersi quanto sia possibile estenderlo ad altri contesti sociali e culturali. Ovvero: porre l’attenzione sul *digital divide* generazionale non corre il rischio di sottovalutare quello geografico, culturale e sociale? Inoltre, se può essere utile individuare una frattura tra generazioni, può essere rischioso definire i “nativi” come soggetti capaci di usare e di usare criticamente la tecnologia: gestire i media ed utilizzarli da protagonisti, infatti, spesso non significa essere consapevoli delle loro strutture e delle loro funzioni, oltre che dei rischi e delle potenzialità che possiedono. Se è vero che i “nativi” usano i media e li usano spesso in modo “esperto” valorizzando le proprie caratteristiche

individuali, non possono essere trascurati gli studi che si occupano di valutare se e quanto i media “usano” i nativi.

Non meno problematico è utilizzare *sic et simpliciter* il termine “digitale”. La rivoluzione dei mezzi di comunicazione è limitata soltanto alla digitalizzazione? Il “digitale” del 2011 – anno della pubblicazione del libro – possiede caratteristiche diverse da quello del decennio precedente e, forse, le potenzialità che i nuovi strumenti offrono vengono sfruttate ancora per una minima parte. Termini come “multimediale”, “interattivo” e, appunto, “digitale” rischiano di non esaurire sufficientemente le caratteristiche dei media che, “nuovi” e “vecchi”, rappresentano uno dei contesti (Postman direbbe *il* contesto) principali con i quali i soggetti entrano in contatto fin dai primi anni di vita. La “rivoluzione digitale”, comportando un cambio di paradigma, talvolta si basa su quello stesso meccanismo di “*re-mediation*” messo a fuoco da Bolter e Grusin, i quali ci insegnano che spesso i nuovi media ereditano caratteristiche dai vecchi e ne ripropongono strutture e funzioni. Si attua così una “moltiplicazione” dei media, i quali, lungi dal sostituirsi l’uno con l’altro, si citano a vicenda, si amplificano e “immergono” i soggetti in contesti nuovi. Un’immersione che avviene attraverso il suono come attraverso le immagini; che coinvolge linguaggi e digitali e analogici e che, oltre a spiazzare il soggetto, ne può ampliare la capacità comunicative.

È condivisibile l’idea (centrale nel testo di Ferri) di avvicinare la scuola ai contesti informali e alle forme di esperienza extrascolastiche dei soggetti. Ma si deve ricordare che non è un’idea rivoluzionaria. Non è forse una riproposizione di ciò che l’attivismo prima, ma anche alcuni teorici di pedagogia critica (si pensi, ad esempio, a Don Milani), si sono auspicati nel corso del Novecento? Il testo offre uno spaccato interessante della situazione attuale e svolge l’essenziale compito di spingere gli educatori ad indagare i contesti in continuo (e, verrebbe da dire, frenetico) aggiornamento nei quali i soggetti fanno esperienza. Se lo scopo rimane quello di formare soggetti con teste-ben-fatte (e non ben-piene), può essere fondamentale definire l’esistenza di nuove forme di intelligenza (come quella “digitale”) per accompagnare i soggetti ad una formazione umana e autentica. Ma è sufficiente? Non è forse necessaria, sì, una formazione che tenga conto di tutti i linguaggi più attuali, di tutte le nuove competenze e di tutte le forme di sapere che introdotte dall’innovazione tecnologica, ma che anche si svolga soprattutto tra critica e creatività, e formi soggetti autonomi e liberi nei loro rapporti perfino con l’informazione?

Concludendo, Ferri si affida ad uno strumento che definirebbe non-digitale – il libro appunto – per tracciare le caratteristiche dei media digitali e delle giovani generazioni cresciute utilizzando nuovi canali espressivi. Il testo, inoltre, si rivolge agli immigrati con un linguaggio *creolo* che, pur correndo il rischio di amplificare il *gap* generazionale e pur lasciando un po’ ai margini alcune importanti ed urgenti riflessioni pedagogiche, risulta utile in due direzioni: per la sottolineatura della specificità dell’infanzia del XXI secolo e dell’urgenza di un intervento educativo complesso e organico di fronte alla rivoluzione digitale in atto.

Cosimo Di Bari

LIBRI RICEVUTI

- AONI, 50 anni di educazione olimpica, "Quaderni dell'AONI", 15, 2011
- P. Bianchini, C. De Santis, G. Mollo (a cura di), *Universi confusi*, Perugia, Cer-
vol, 2011
- L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2011
- M. Contini, *La comunicazione intersoggettiva tra solitudini e globalizzazione*,
Pisa, ETS, 2011
- "Etica", *Etica e volontariato*, 2011, 2
- S. Filippini, E. Mazzocchi, L. Sandri (a cura di), *Figli d'Italia (1861-1911). Gli
innocenti e la nascita di un progetto pedagogico per l'infanzia*, Firenze, Ali-
nari 24 ore, 2011
- M. Gallerani, *L'abitare etico*, Napoli, Loffredo, 2011
- M. Giosi, *Come in uno specchio*, Roma, Anicia, 2011
- P. Gallo, *L'abecedario di Verlaine*, Faloppio (Como), Lieto Colle, 2012
- "Infanzia", *Per una pedagogia della famiglia: contesti criticità e risorse*, 2011, 5
- "Insegnare", 2011, 5
- "La vita scolastica", 2012, 6
- P. Maltese, *Generazioni precarie*, Pisa, ETS, 2011
- E. Mannese, *Mezzogiorno, coscienza civile, processi formativi*, Roma, Anicia,
2011
- M. Manno, *Lettere a Francesco*, Roma, Anicia, 2012
- "Nuovo Bollettino CIRSE", 2010, 2
- A. Porcheddu, *Didattica e comunicazione*, Roma, Anicia, 2011
- Ricerche pedagogiche*, 181, ottobre-dicembre, 2011
- A. Satta, *Ci sarà una volta. Favole e mamme in ambulatorio*, Castel Gandolfo
(Roma), Infinito, 2011
- S. Sodi, E. Cavazza, *Storia di Pisa per i ragazzi*, Pisa, ETS, 2011³



ABSTRACT

Franco Cambi, Religion in education: a plural paradigm. And current?

Religion is a form of the culture, that today we know in his structure and in his function. From experience of sacred religion is became culture of membership, but also of faith. Faith like hope, lived personally. But today also like plural faith: in God or in the human universal values. Theological or secular. And in this pluralism of faiths, today, we have to form ourselves.

Enza Colicchi, Religious Faith versus pluralism: an educational thinking

Religion, today, is in a condition, theoretical and practical, of pluralism. The religious view is based on encounter and dialogue, against every dogmatism and is based on democratic debate about respect and value of difference. To “form” by education.

Mario Gennari, Beyond the Aphorism 125. Religion and religiosity in the human education

The essay, from Nietzsche's Aphorism 125, analyse the dialectic between the “objective” of religion and the “subjective” of religious. The “death of God” (or otherwise his impotence) in face of Auschwitz and of Market assigns to man the responsibility of the world: the same religious education must aspire to make men free and to respect their religious feelings.

Francesco Mattei, Etsi Deus non daretur. What use in pedagogical discourse?

The Grozio's sentence “etsi Deus non daretur” has many interpretations: studying the relationship between faith and reason, between religiosity and laicism, etc., is necessary to question why the occidental culture excludes God from public consciousness. Beyond the indoctrination, the text hopes epistemological analysis – able to master the rules of speech and the logic of language – about the presence of God in the pedagogical discourse.

Carlo Nanni, Religion as educational resource?

The text aims to show how religion can contribute to the achievement of the human person. Religion, connected to the social and cultural framework, joins the individual world in its complexity. Is godliness a possible teaching resource? Yes, when read according to a pedagogical perspective, which support human advancement, historical and cultural being. The dialogue, good practice for any learning, it poses as a means to fight the life fragmentation in the discovery of common traces to all humanity.

Daniela Sarsini, On childhood: itinerary on some exemplary texts

The essay deals with the images of childhood that have established between eighteenth and nineteenth century, through the reading of some exemplar texts, that have become classics (like Rousseau, Becchi, Cambi, Trisciuzzi, Schérer-Hocquengham, Postman and Savater). The purpose is highlight how the epistemological status of childhood is changed during the last centuries in the european culture.

Silvia Guetta, The intercultural dialogue through the Community of practice

The article presents the definition and function of the Community of Practice through two parts: the stimulus and a model of sharing. The Community of Practice is seen as important experience of education and training in the life-long learning. In this context the Community of Practice, as Wenger showed, becomes the virtual space where is possible to involve and share with distant and different operators, trainers and educators, discussing about the material, the information, and the quality and typology of past experiences. The article analyzes why CoP is an active and dynamic context of learning, emphasizing the idea that not only the process of learning is important, but also how the learning process is developed, integrating of the process with of social, participatory and cooperative approaches.

Tommaso Fratini, Marginalization and social integration: clinical consideration

Drawing on the psychoanalytic theory of object-relations, in particular according to the post-Kleinian model, the foundation of social integration is taken in relation to the ability to share authentic relationships with others, alongside the individual task of building a sufficient integration of personality. The marginalization is attributed instead to a failure in the ability to share, which is associated with schizoid withdrawal and operated processes of social exclusion by the social community and by the affiliated group.

Pietro Maltese, Gramscian Readings of Giuseppe Lombardo Radice (Part two)

In Gramsci's intellectual development is not a place on the periphery is occupied by the figure of Lombardo Root. Prominent character of pedagogy idealism and importer in Italy, activist of instances (even American), socialist "romantic, sentimental, unscientific." Lombardo Radice was a careful student of the drama of the South and Gramsci was always very interested in the work of the Sicilian and there are many similarities (apparent) between the two intellectuals: 1) the focus on popular culture, 2) the combination between educational and political problems, and 3) the reference to the figure of Leonardo and other similarities yet. The author has done a thorough research work and significant.

Livia Romano, The self-care as educational practice: the hellenistic roots

The "self-care", yet one of the ethical principles of the hellenistic philosophies, is read again with a kind of disenchanted and post-modern view. Through a comparison between the Hellenistic and the modern ages, we can say that the first one is marked by the crisis of the pòlis, and the second one is living out the end of the national state with a sense of anxiety. So, by following Epicuro and the Stoicism, is possible to recognize in the practice of the "self-care" a

pedagogic resource through which the Subject can activate a self-inquiry process able to involve or commit others human beings, planting the seeds for a planetary consciousness.

Laura Vanni, The court as educational institution

The Renaissance's court has historically played a lot of functions: as a place of power, as cultural, administrative and juridical center, as home of the lord and his retinue. This institution has also the role of school of behaviour for those that were part of the court, setting from time to time, specific educational styles and behaviour models.

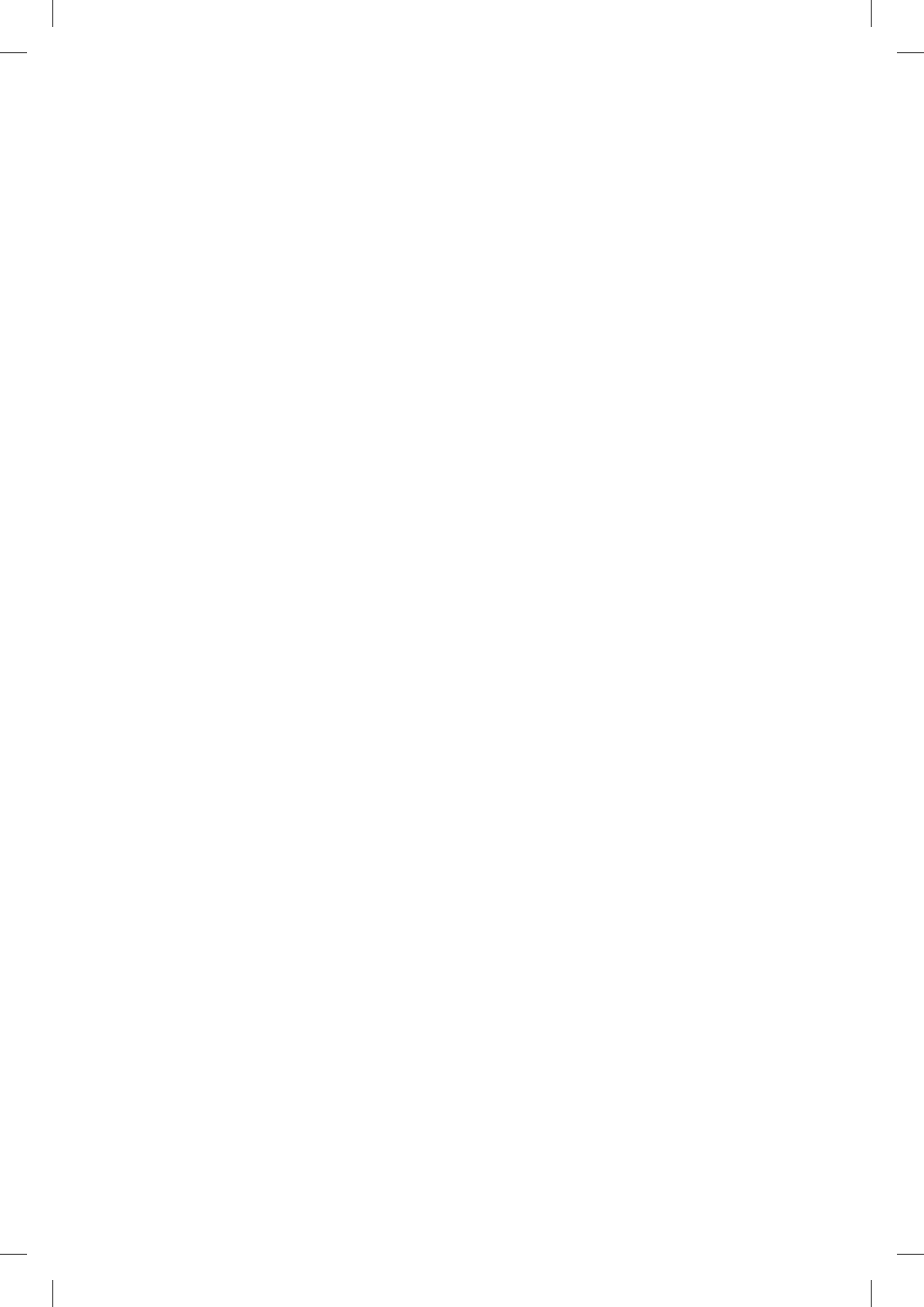
The paper aims to analyse the pedagogical-educational function of the court, trying to show the characteristics, the modes and aims.

Francesco Zannoni, Daughters of immigrants and writers: adult eyes to turn to the past

Writing, autobiography and narrative fiction are important means to reflect on themselves and to bring order to their inner self. This article reviews some excerpts from the work of some of the most interesting female voices, united from being daughters of immigrants, but above all women, sometimes mothers, able to reflect on their path, from childhood to their present life.

Franco Cambi, The trip as experience of education. Between synchrony and diachrony

The trip is part of vital experience of the man. Yesterday and today. But travelling has changed during the historical process. It has advanced and it's complicated, according to different models (pilgrimage, Grand Tour, touristic trip) and showing the complexity of his social and cultural role: also and above all educational.



I COLLABORATORI DI QUESTO NUMERO

FRANCO CAMBI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

ENZA COLICCHI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Messina

MARIO GENNARI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Genova

FRANCESCO MATTEI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Roma Tre

CARLO NANNI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università Pontificia Salesiana

DANIELA SARSINI

Ordinario di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

SILVIA GUETTA

Associato di pedagogia generale e sociale, Università di Firenze

TOMMASO FRATINI

Docente a contratto, Università di Firenze

PIETRO MALTESE

Culture di studi pedagogici, Università di Palermo

LIVIA ROMANO

Ricercatore di pedagogia generale e sociale, Università di Palermo

LAURA VANNI

Assegnista di ricerca, Università di Firenze

LAURA VANNI

Assegnista di ricerca, Università di Firenze

FRANCESCO ZANNONI

Cultore di studi pedagogici, Università di Bologna

GIOVANNI U. CAVALLERA

Dottorando di ricerca, Università di Firenze

AGNESE DELLA BIANCHINA

Dottoranda di ricerca, Università di Firenze

COSIMO DI BARI

Assegnista di ricerca, Università di Firenze

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA

Accettazione dei contributi

I contributi inviati alla rivista verranno sottoposti all'esame di due *referee* e potranno essere, se il loro parere è sfavorevole, rinviati all'autore.

Norme generali

L'argomento e la lunghezza di qualsiasi contributo va concordata con il Direttore scientifico della rivista. Con la sola eccezione delle recensioni e degli articoli brevi, ogni scritto deve essere accompagnato da un breve *abstract* (in lingua italiana e in lingua inglese) di circa cinque righe (500 caratteri), in cui vengano enunciati sinteticamente gli obiettivi di quel contributo.

I testi vanno inviati su dischetto, fornendo sempre anche una versione stampata esattamente corrispondente a quella fornita su dischetto. È preferibile ricevere testi salvati in formato RTF oppure in un formato Word per Windows, anche se occorre sempre indicare il programma utilizzato. È possibile inviare i contributi per e-mail al seguente indirizzo: cambi@unifi.it

Norme particolari

Se possibile i testi vanno divisi in paragrafi numerati e titolati o numerati.

Si raccomanda di numerare le pagine con cifre arabe e di rientrare ad ogni capoverso utilizzando il comando corrispondente (es.: «Paragrafo, Speciale, Prima riga, Rientra di 1,25 cm», in Word).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i *wordprocessor*, evitando la sottolineatura.

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); seg. e segg. (e non s. e ss.); cap. e capp.; cit.; cfr., vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo, mentre *et. al.*, *ibidem*, *passim*, *supra* e *infra* in corsivo.

Le virgolette da utilizzare sono quelle basse a sergente «.....».

Nell'uso dei trattini occorre distinguere tra quelli di media lunghezza, che assumono il significato di una parentesi (es.: aspetto – si dirà – non nuovo) e quelli che si usano come *trait d'union*, che sono brevi (es.: in-sé, 1970-1972, ruolo-chiave).

Citazioni

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario – soprattutto per i classici – è opportuno aggiungere dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. DEWEY, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Le citazioni vanno indicate tra virgolette basse a sergente «.....». Le citazioni presenti all'interno della citazione vanno indicate con virgolette in apice singolo: «.....'.....'.....». Le omissioni all'interno delle citazioni vanno indicate con tre punti tra parentesi quadre [...].

Note

Le note – che devono sempre essere create con il comando corrispondente (es.: «Inserisci note», in Word) – vanno numerate progressivamente dall’inizio alla fine del testo.

Per le citazioni si prega di seguire le seguenti indicazioni:

- a) *Opere citate per la prima volta:*
Es.: F. CAMBI, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001⁸ (dove l’esponente indica il numero dell’edizione), p. 249 (oppure pp. 185-186).
- b) *Opere già citate in precedenza:*
Es.: C. BETTI, *L’Opera Nazionale Balilla e l’educazione fascista*, cit.
Si usa *Idem* (Id.) quando, in una stessa nota, si citano più testi dello stesso autore.
Es.: L. TRISCIUZZI, *Il mito dell’infanzia dall’immaginario collettivo all’immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell’educazione contemporanea*, Napoli, Liguori, 1990 e Id., *Elogio dell’educazione*, Pisa, ETS, 1995.
Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione. Es.: G. FEDERICI VESCOVINI, «Arti» e filosofia nel secolo XIV. *Studi sulla tradizione aristotelica e i «moderni»*, cit., p. 223. *Ibidem*, p. 207.
- c) *Saggi pubblicati in curatele:*
Es.: S. ULIVIERI, *Storia della pedagogia*, in F. CAMBI, P. OREFICE, D. RAGAZZINI (a cura di), *I saperi dell’educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, p. 156 (oppure pp. 149-189).
- d) *Saggi pubblicati in riviste:*
Es.: E. CATARSI, *Riforma dell’università e professioni socio-educative*, in «Studi sulla formazione», 2, 2000.
- e) *Indirizzi Internet:*
Gli indirizzi Internet vanno citati indicando il riferimento per esteso con la data dell’ultima consultazione effettuata (es.: <http://www.liberliber.it/biblioteca/riviste/studistorici/index.html>, ultima consultazione 10 gennaio 2000). Se possibile indicare anche l’autore, il titolo della pagina e la data di creazione.

Recensioni

L’autore delle recensioni va collocato – in corsivo – alla fine del contributo. Il testo recensito va posto in testa alla recensione, con l’indicazione dell’autore, del titolo dell’opera, del luogo di edizione, della casa editrice e dell’anno di pubblicazione.

Le eventuali citazioni presenti nelle recensioni vanno incorporate nel testo tra parentesi tonde, *evitando l’uso delle note*; lo stesso vale per gli eventuali riferimenti bibliografici, dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell’opera. Es.: J. DEWEY, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze. La Nuova Italia. 1949.